



**Universidade Técnica de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana**



## **Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos no ano letivo 2012/2013**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

### **Presidente**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

### **Vogais**

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria João Figueira Martins, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho, docente da Escola Básica e Secundária de Carcavelos

**Diogo Augusto de Andrade**

**2013**

## **Resumo**

O presente relatório tem a finalidade de apreciar o Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, no ano letivo de 2012/2013. Este estágio integra-se no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana. Os seus objetivos encontram-se estruturados em quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4). O desenvolvimento deste relatório procura, assim, rever a evolução das competências preconizadas no Guia de Estágio Pedagógico para as diferentes áreas. Será procurado entendimento sobre as consequências das atividades desenvolvidas ao nível da minha formação enquanto docente de Educação Física e ao nível da minha participação na escola.

O presente documento surge como produto final de agregação de todas as avaliações realizadas aos processos da atividade docente experienciada durante o ano letivo. Este pretende consistir numa válida expressão da formação que o Estágio Pedagógico tem o fim de potenciar, com o reflexo das características do contexto onde decorreu: a Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Formação de Professores; Participação na Escola; Alunos; Educação Física; Investigação; Comunidade Escolar; Reflexão; Conhecimento; Estratégias.

## **Abstract**

The current report has the goal of establishing an appreciation of the teacher training developed at Escola Básica e Secundária de Carcavelos, in the scholar year of 2012/2013. This Internship is an integrated part of Faculty of Human Kinetics Master of Physical Education in Teaching Basic and Secondary Schools. Its objectives are structured in four areas of intervention: Teaching Organization and Management (Area 1), Pedagogical Innovation and Investigation (Area 2), Participation in the School (Area 3) and Relationship with the community (Area 4). Therefore, the report will proceed on a review of all competences recommended in the professor trainings Guide for its different areas. There will be sought understanding about the developed activities consequences for my learning and for the school.

This document results as the final product of aggregation of all evaluations performed on the activities related to the teaching experience during the ended year. It should consist on a valid manifestation of the training that the teacher training can provide, alongside the reflection of the characteristics of where it occurred: Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

**Key-words:** Learning; Teacher Training; School Participation; Students; Physical Education; Investigation; School Community; Reflection; Knowledge; Strategies.

# 1 Índice

2	Abreviaturas.....	4
1	Introdução.....	5
2	Contextualização.....	6
2.1	Escola Básica e Secundária de Carcavelos .....	6
2.2	Educação Física na Escola Básica e Secundária de Carcavelos .....	9
2.2.1	Recursos Espaciais e Materiais.....	9
2.2.2	Recursos Temporais .....	10
2.2.3	Grupo de Educação Física .....	11
2.2.4	Núcleos de Estágio.....	13
2.2.5	A turma do 7ºA.....	14
3	Análise Reflexiva.....	16
3.1	Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem .....	16
3.2	Área 2 – Inovação e Investigação .....	34
3.3	Área 3 – Participação na Escola .....	38
3.4	Área 4 – Relação com a Comunidade.....	44
4	Articulação entre as Áreas de Intervenção do Estágio Pedagógico .....	49
5	Conclusão .....	51
6	Bibliografia .....	54
7	Anexos.....	56
7.1	Índice de Anexos.....	56

## **2 Abreviaturas**

AF – Aptidão Física

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

CNA – Critérios e Normas de Avaliação

DE – Desporto Escolar

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregados de Educação

EEFM - Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

EP – Estágio Pedagógico

GEF – Grupo de Educação Física

GEP – Guia de Estágio Pedagógico

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MA – Metas de Aprendizagem

NDEC – Núcleo de Desporto Escolar de Corfebol

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEFMH – Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

NEULHT – Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e

Tecnologias

PAI – Plano de Avaliação Inicial

PA – Protocolo de Avaliação

PADA – Plano Anual de Atividades

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PF – Plano de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PPA – Plano Plurianual

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UE – Unidade de Ensino

## **1 Introdução**

O presente relatório encontra-se inserido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado de Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, decorrido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC).

De acordo com o estabelecido no Guia de Estágio Pedagógico (GEP), este documento surge no término do 3º Período, apreciando todo o processo formativo. Ainda, o seu pressuposto é o de rever, refletir e projetar o trabalho desenvolvido ao longo do período de tempo visado, em prol do que foi traçado no Plano de Formação (PF).

De acordo com as indicações do GEP, neste constará uma contextualização do panorama no qual o Estágio Pedagógico (EP) decorre. Tal será feito segundo os recursos espaciais, materiais, temporais e humanos envolvidos na docência de Educação Física (EF). Posteriormente, será feita uma revisão reflexiva e fundamentada do trabalho desenvolvido nas quatro áreas de intervenção do EP, com enfoque nas consequências geradas ao nível da minha formação, aprendizagens dos alunos e participação na EBSC.

## **2 Contextualização**

### **2.1 Escola Básica e Secundária de Carcavelos**

A escassez de escolas públicas na área geográfica da Escola Sede, aquando a explosão de acesso à educação que se acentuou com o 25 de Abril, conduziu à celebração de um acordo de cedência de cerca de dois terços das instalações do Colégio Maristas para a Escola Secundária de Carcavelos. Esta situação durou de 1977 a 1986, ano em que a Escola Secundária de Carcavelos inaugurou as suas próprias instalações. Em setembro de 2007 a Escola Secundária de Carcavelos passou a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), passando a partir desse momento a não ser somente uma escola de 3º Ciclo e Secundário mas também de 2º Ciclo. Com a criação do agrupamento ficaram associadas as escolas básicas de 1º Ciclo dos Lombos, Arneiro e Sassoeiros, com Jardim de Infância. No ano letivo de 2011/2012 foi integrado no Agrupamento o Jardim de Infância Conde de Ferreira. Ter estagiado numa escola sede, com oferta de ensino desde o 5º ao 12º ano de escolaridade, possuiu duas implicações benéficas para com a riqueza da minha formação (PE 2012-2015).

Em primeira instância, a amplitude das idades dos alunos presentes na EBSC garantiu, no dia-a-dia e durante a atividade de Professor a Tempo Inteiro, que pudesse experimentar contextos de ensino completamente distintos, nos quais o processo de ensino aprendizagem tem de manifestar diferentes aproximações. Em segundo lugar, o facto de a EBSC ser escola sede ajudou-me a compreender a preponderância e responsabilidade de uma escola nesta posição, no sentido em que é a EBSC a base das restantes escolas do agrupamento e força motriz da aplicação do seu Projeto Educativo (PE) – é na EBSC que se realizam as reuniões e encontros de professorado do agrupamento, foi na EBSC que se realizaram os exames nacionais do 4º ano e, por exemplo, são os professores de EF da EBSC que se deslocam às restantes escolas do agrupamento para desenvolver formação e aulas de EF com os professores titulares do 1º Ciclo do AEC.

O conjunto das Escolas do Agrupamento localiza-se no concelho de Cascais, freguesia de Carcavelos, na zona limítrofe com as freguesias de S. Domingos de Rana, Oeiras e Parede, respetivamente a Norte, Este e Oeste. O facto de ser uma zona com bom ordenamento do território, perto do mar, concede à EBSC um ambiente aprazível.

O AEC figura numa área centrada economicamente no setor terciário. Em termos socioeconómicos, a população escolar é bastante heterogénea, integrando um elevado

número de alunos de uma grande diversidade de nacionalidades, o que lhe confere um estatuto de escola multicultural e integradora.

Considero que a EBSC, no seu funcionamento interno, responde favoravelmente ao exercer da sua autonomia, apresentando iniciativas que a singularizam. Desde o ano letivo de 2011/2012 que os professores desta escola têm de utilizar três instrumentos distintos de avaliação com peso classificativo idêntico, sendo que apenas um destes é um teste escrito. Esse teste escrito corresponde a um teste comum que todas as disciplinas possuem, por período e ano de escolaridade. Assim, a EBSC aproxima os processos de avaliação que nela ocorrem ao proposto por Fernandes (2008) para a avaliação formativa e por Furtado (2006) para os instrumentos de avaliação. Isto é, a avaliação com instrumentos distintos e de peso equitativo potenciam de melhor forma a diferenciação adaptada aos processos cognitivos e metacognitivos internos dos alunos, da mesma forma que a diversificação em causa reúne melhores condições para uma real apreciação da natureza das aprendizagens. Tendo sido uma medida nova que influenciou grandemente o acto de docência, surgiu a necessidade de compreender até que ponto os professores da EBSC tinham reagido de forma construtiva e sinérgica à sua implementação. Esta foi, assim, a temática desenvolvida no trabalho de investigação-ação realizado pelo Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH).

Através do apresentado anteriormente, a EBSC não atua na sua autonomia apenas em conformidade com pressupostos pedagógicos, como o faz igualmente em paralelo com o PE (Anexo 1) que possui. Podemos relacionar as medidas anteriormente mencionadas com algumas finalidades do PE: “O desenvolvimento pleno da personalidade do aluno em todas as suas dimensões; O respeito pela pluralidade cultural e pela diferença; A preparação para o exercício de uma cidadania responsável, ativa, crítica, e criativa na vida social e cultural” (PE 2012-2015, p. 9).

Deve ser salientado que o PE do AEC possui, nos seus objetivos gerais e estratégicos, quais os indicadores de sucesso correspondentes.

Deste modo, perceciono que a EBSC respeita o panorama de finalidades da solicitação de autonomia às escolas, demonstrando algo postulado por Barroso (2007). Segundo este autor, esta solicitação às escolas enquadra-se num processo mais vasto de alteração dos modos de regulação das políticas educativas e deve permitir, no quadro de um serviço público nacional de educação, maior flexibilidade, adequação e eficácia da oferta educativa às necessidades específicas dos alunos e das suas comunidades de pertença. No entanto, o mesmo autor avisa que o problema atual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da ação pública sem



que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações. O aviso de Barroso (2007) acaba, assim, por sustentar o ponto de partida do trabalho de investigação-ação realizado. Isto é, tendo as medidas avaliativas implementadas consistido numa nova missiva no funcionamento da EBSC, existia a necessidade de compreender de que forma os professores haviam reagido, ao nível da sua opinião e ação. De que forma é que os professores da EBSC se sentiam incluídos, motivados, com poder de decisão e regulação sobre as novas medidas avaliativas, tal como compreender a validade do seu funcionamento e que aspetos poderiam ser melhorados. Esta temática será desenvolvida no capítulo da Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica.

Outra singularidade que a EBSC detém e que, de certa forma, corrobora a incerteza acima descrita mas segue as mesmas finalidades de melhoria da oferta educativa, é a Ficha de Informação ao Diretor. Neste ano letivo foi instituído que, findada a leção de um conteúdo, os professores entregassem uma ficha ao diretor da escola com a correspondente avaliação formativa. Ou seja, com uma apreciação de “sim” ou “não” dominado o conteúdo por cada aluno. Existe, no entanto, a possibilidade de construir esta ficha aglomerando vários conteúdos, flexibilizando a sua estratégia de preenchimento em função das características curriculares e de planeamento de cada disciplina. Pude presenciar, informalmente, reações de professores da EBSC ao preenchimento desta ficha. Algumas destas reações manifestavam dúvidas em relação aos objetivos da ficha em causa ou dificuldade na consecução deste ato, no sentido em que não seria possível reunir dados suficientes sobre todos os alunos para cada conteúdo lecionado. Contrastando estes aspetos com o facto de a avaliação formativa que desenvolvi ao longo do ano me ter tornado a execução das fichas de informação ao diretor de fácil resolução, pude compreender a riqueza da avaliação que a disciplina de EF oferece nos seus moldes curriculares.

Outra medida implementada no ano letivo decorrente foi a de estabelecer grupos de nível para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, nos 2º e 3º Ciclos. Esta medida é paralela à finalidade do PE em promover o sucesso dos alunos através de práticas educativas motivadoras, ao mesmo tempo que procura a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, diferenciando e adaptando as estratégias pedagógicas à sua heterogeneidade, tal como Barroso (2007) defende.

Resumindo, as medidas em torno da instrumentalização de avaliação, da ficha do diretor e de apelo à não retenção dos alunos encontram-se concomitantes com o Despacho Normativo nº30/2001, de 19 de Julho, ao resultarem em processos de

sistematização, diversificação e transparência das avaliações e de valorização da evolução do aluno ao longo de cada ciclo de ensino.

Ainda dentro das características que a EBSC apresenta no desenvolvimento da sua autonomia, o delegado e subdelegado de cada turma são os responsáveis por conduzir as aulas de substituição em caso de falta do professor. Tal medida encontra-se fundamentada no PE do AEC, situando-se dentro do objetivo estratégico de “promover atitudes e valores como elementos essenciais da aprendizagem, educando para a cidadania” (PE 2012-2015, p.13). É, ali, objetivada a construção de autonomia e sentido de cooperação dos alunos e o desenvolvimento de ações de formação para delegados e subdelegados para melhor os preparar para o exercício desta função.

As singularidades apresentadas da EBSC fizeram-me realizar que, independentemente do sistema educativo em Portugal ser centralizado no governo, existe espaço para as escolas inovarem através da sua autonomia no caminho para a melhoria da oferta educativa.

## **2.2 Educação Física na Escola Básica e Secundária de Carcavelos**

### **2.2.1 Recursos Espaciais e Materiais**

A EBSC foi uma das escolas nacionais albergadas pelo Projeto Remodelação do Parque Escolar, com término das obras correspondentes no ano letivo transato. Apresenta assim, com exceção do seu Pavilhão, espaços renovados com boa qualidade para a docência da EF. Para a lecionação das aulas de EF existem três espaços, embora, no total, acabem por ser cinco. Desta forma, os espaços são o Pavilhão, o Ginásio e o Exterior. O Pavilhão divide-se em dois espaços simetricamente iguais e o Exterior tem dois espaços com características distintas. O Exterior 1 é composto por um campo de Andebol/Futsal, dois de Basquetebol e dois de Voleibol. O Exterior 2 é constituído por um campo de Andebol/Futsal, pista de Atletismo e caixa de saltos e um campo de Voleibol. A rotação dos espaços é feita de duas em duas semanas, com exceção da 1ª etapa – avaliação inicial – em que a rotação se fez de semana a semana. A sequência da rotação é a seguinte: Pavilhão 1 → Exterior 1 → Ginásio → Pavilhão 2 → Exterior 2. Em caso das condições climatéricas no exterior não serem as ideais para as aulas de EF, o professor que se encontra no Ext1 conduz a sua aula no centro do pavilhão e o que se encontra no Ext2 na sala teórica. Deste modo, salvaguarda-se que existe sempre aula de EF.

Dos três espaços mencionados, apenas um é vocacionado: o Ginásio. Este é vocacionado para a prática das várias disciplinas de Ginástica, sendo que pode

igualmente ser utilizado para a leção de Dança e Atletismo – Salto em altura. Encontra-se celeberramente apetrechado para a prática destas matérias. O pavilhão partilha deste apetrechamento, à exceção do espaldar (impróprio para uso), com o acréscimo de disponibilidade de todo um rol de materiais para a prática dos jogos desportivos coletivos (JDC), Atletismo e desportos de raquetes. A principal precariedade deste espaço residiu, até ao término do 1º Período, no diminuto número de volantes disponíveis para a prática de Badminton. Já o exterior é um espaço mais vocacionado para a leção dos JDC e Atletismo (com exceção de Salto em Altura).

O facto de as rotações de espaço serem feitas quinzenalmente na EBSC possuiu consequências benéficas para a docência desenvolvida, ao nível de facilitar a continuidade programática de cada Unidade de Ensino (UE). Permitiu abordar os mesmos conteúdos com os alunos durante duas semanas, possibilitando assim progressão nas aprendizagens dos alunos e estabelecimento de objetivos intermédios ao longo das UE. Ainda, a rotação estruturada pelo Grupo de Educação Física (GEF) e o facto de o Pavilhão ser um espaço com grande polivalência, ajudaram a contornar casos de rotações com interrupções letivas ou testes comuns no horário da turma à qual lecionei. Isto é, pude durante o ano letivo estruturar unidades de ensino com duas rotações de espaço sem que tal tenha representado uma quebra na progressão dos conteúdos lecionados.

### **2.2.2 Recursos Temporais**

Todos os anos de escolaridade da EBSC possuem EF duas vezes por semana. No entanto, os alunos do Ensino Secundário usufruem de dois blocos de 90 minutos e os alunos do 2º e 3º Ciclos têm um bloco de 90 minutos e outra aula de 45 minutos. Em relação às regras de pontualidade estabelecidas, os alunos têm direito a 10 minutos de tolerância para entrada na aula, sem falta de atraso, às aulas das 8:30 (8:20 no caso do 5º ano) e 5 minutos de tolerância nas restantes. No que diz respeito à saída, o professor deve deixar os alunos saírem 10 minutos mais cedo nas aulas de 90 minutos e 5 minutos nas aulas de 45 minutos, para que haja a possibilidade de estes terem tempo para as tarefas de higiene e/ou de transição para a aula seguinte. Entende-se assim que os recursos temporais definidos para a EF do 2º e 3º Ciclos não respeitam o sugerido no PNEF (ME, 2001), ao garantirem um mínimo de 135 minutos semanais, não úteis, e não praticarem a sua distribuição em três sessões de 45 minutos, em dias não consecutivos. Penso que ter lecionado ao 3º Ciclo, no que respeita aos recursos temporais disponíveis, constituiu um ponto acrescido na minha formação. Isto porque as sessões de 45 minutos claramente acarretam maiores dificuldades no que toca à organização de aula e

pertinência de exercícios propostos, no sentido de potenciar a aquisição de aprendizagens, do que sessões de 90 minutos. Desta forma, fui já obrigado a desenvolver experiências e reflexões correspondentes dentro da dificuldade mencionada durante o meu estágio pedagógico, ao invés de o ter de fazer numa futura eventualidade profissional, na qual estarei menos acompanhado.

### **2.2.3 Grupo de Educação Física**

O GEF encontra-se inserido no Departamento de Expressões, figurando neste departamento com os grupos de Educação Musical, Educação Tecnológica, Educação Visual e Educação Especial. O GEF possui, no seu quadro docente, onze professores. Ainda dentro do GEF surgem dois núcleos de estágio com um total de cinco professores estagiários. Estes são o NEFMH e o Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (NEULHT).

Fundamentados a partir do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e das Metas de Aprendizagem (MA), o GEF produziu como documentos orientadores o Perfil do aluno (anexo 2), que engloba o Protocolo de Avaliação (PA), os Critérios e Normas de Avaliação (CNA) e o Plano Plurianual (PPA). Desta forma, o GEF atua de acordo com o PNEF (ME, 2001), construindo um percurso de desenvolvimento à escala plurianual, tal como as condições de aprovação ou retenção para cada ano de escolaridade. No Perfil do Aluno estão enunciadas as três áreas da EF, as finalidades propostas no PNEF e os requisitos de avaliação para cada uma das três áreas, por ano letivo. No caso da área das Atividades Físicas e Desportivas (AFD), encontram-se discriminadas as situações de avaliação, tal como as competências e indicadores a avaliar por cada nível, por cada matéria. O CNA discrimina, por sua vez, os vários cenários a contemplar na seleção de matérias para classificação dos alunos. Já o PPA estabelece quais as matérias prioritárias e subsequente estratificação de conteúdos e níveis de apreciação a trabalhar em cada ano letivo. Neste processo o GEF age, novamente, de acordo com os princípios estipulados no PNEF (ME, 2001), ao assegurar o enfoque nos pontos fortes dos alunos por permitir a seleção individualizada de matérias para avaliação, de acordo com a categorização definida por esse documento.

Ao nível de atividades dinamizadas, o GEF promove reuniões de grupo, conferências curriculares por ciclo e formações recíprocas<sup>1</sup>. As reuniões de grupo ocorrem ordinariamente por mês, consistindo as ordens de trabalho em temáticas como a

---

<sup>1</sup> A realização de processos coerentes de formação contínua de professores é outro dos factores de desenvolvimento da EF (ME, 2001); “Promover atividades de formação interna e autoformação” – Objetivo estratégico (PE 2012-2015, pág. 13);

aferição do Plano Anual de Atividades (PADA) ou quaisquer outras tomadas de decisão que precisem de ser acertadas ou comunicadas. As conferências curriculares ocorrem por ciclo de escolaridade em cada período letivo e possuem o intuito de apreciar em que medida o PPA está a ser cumprido<sup>2</sup>. Isto é, que dificuldades e necessidades de retificação existem, procedendo-se a alterações curriculares caso se justifique. A formação recíproca possui a finalidade de formação contínua dos professores, contemplando aprendizagens naquelas matérias onde os professores têm mais dificuldades. Existiram, assim, três formações na matéria de Dança. As atividades do GEF mencionadas propulsionam finalidades presentes no PE do AEC, *“reforçando a articulação curricular e a coordenação pedagógica interciclos”* (PE 2012-2015, pág.16). A nível pessoal, embora acredite que seja do interesse de todos os professores, estas atividades promovem a integração no GEF e nas várias responsabilidades de docência, ao mesmo tempo que promovem uma organização de trabalhos mais planeada e eficaz. As reuniões do GEF foram, de facto, aquelas a que mais gostei de estar presente, no sentido em que nelas construí identificação e camaradagem para com o meu grupo de trabalho, desenvolvendo inclusão pessoal dentro dos assuntos e trabalhos tratados. Sentimentos que considero preciosos no processo de formação enquanto futuro docente de EF. Um exemplo prático do trabalho cooperativo realizado no GEF com utilidade direta para as atividades de estágio, e minha consequente formação, prende-se com a apresentação das atividades organizadas pelo NEFMH do Torneio do Jogo do Mata e Torneio Interno de Voleibol (Área 3 – Participação na Escola) ao grupo disciplinar. Nestes casos, as informações e opiniões prestadas pelos professores do GEF foram preciosas para a organização dos eventos em causa.

O GEF da EBSC desenvolve ainda formações de Educação e Expressão Físico-Motora (EEFM) para o 1º Ciclo de ensino aos professores das restantes escolas do AEC<sup>3</sup>. No sentido de consolidar a formação concedida, os professores do GEF deslocam-se às escolas em questão de 15 em 15 dias, lecionando aulas de EEFM ao 1ºCiclo em conjunto com os professores titulares das turmas em questão. O currículo desenvolvido nestas formações contempla as prioridades identificadas nas avaliações formativas prestadas aos alunos que ingressaram no 2º Ciclo, na EBSC<sup>4</sup>. A formação e trabalho

---

<sup>2</sup>Realização de uma reunião por grupo disciplinar de análise dos resultados dos testes intermédios e proposta / implementação de novas estratégias (PE 2012-2015);

<sup>3</sup>Estabelecer parcerias tendo em vista a articulação das atividades educativas entre as escolas do Agrupamento ou outras Escolas, organizações e instituições – Objetivo estratégico (PE 2012-2015);

<sup>4</sup>Articular os Projectos de Educação Física no âmbito do território educativo, promovendo a coordenação entre escolas, otimizando os processos e efeitos das actividades físicas curriculares e de complemento curricular, bem como a gestão e aproveitamento dos seus recursos. Combinar o currículo nas escolas em

conjunto descritos encontram-se em paralelo com a atividade proposta em GEP de lecionação de EEFM numa turma do 1º Ciclo de escolaridade. Assim, as consequências mais salientes desta atividade na minha formação serão descritas adiante, no capítulo da Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem.

Deve ser ainda frisada, como singularidade do GEF da EBSC, a existência de provas globais práticas nos anos letivos de transição de ciclo. Ou seja, no 6º e 9º anos de escolaridade. Esta avaliação surge como outro instrumento precioso na aferição curricular plurianual e interciclos. Dado serem presididas por grupos de dois professores do GEF, as provas globais constituíram numa ótima oportunidade de aferir critérios entre colegas do grupo. Pude desta forma comparar o meu grau de exigência na apreciação dos critérios de êxito definidos e níveis de apreciação correspondentes, num processo que continha igualmente o aprofundamento dos conteúdos de EF e conhecimento do PA do GEF. Naturalmente, esta aferição de critérios representou uma aprendizagem útil para a avaliação desenvolvida nas atividades da Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-aprendizagem.

#### **2.2.4 Núcleos de Estágio**

Tal como mencionado anteriormente, na EBSC funcionam dois núcleos de estágio em EF. Encontro-me no NEFMH com os meus colegas Mafalda Carapeto e João Roseiro. A nossa orientadora é a professora Ana Cristina Carvalho. Foram designadas, para os três, turmas do 7º ano de escolaridade. A principal finalidade por detrás desta escolha revelou-se bastante válida: aproximar os estagiários no desenvolvimento do seu trabalho, potenciando a cooperação e troca de ideias. Dado termos estado perante currículos semelhantes, várias foram as situações até à data onde as decisões tomadas dentro da área 1 do EP foram feitas pelos três, para os três. Assim, deu-se uma constante permuta de ideias e integração de reflexões potenciadas em grupo que ajudaram na tomada de decisão docente.

Para além do NEFMH, está presente o NEULHT. Composto pelos professores estagiários A e B, este núcleo é orientado pela professora C. A ambos os estagiários foram designadas turmas do 10º ano de escolaridade. Tal permitiu uma troca de informações elucidativa das diferenças de lecionação entre o 3º Ciclo e o Ensino Secundário. Ainda, a existência deste núcleo de estágio propulsiona, mais uma vez, a cooperação. Para além da ajuda prestada mutuamente aquando a organização de atividades do PADA, o projeto de investigação-ação da área 2 do PE foi desenvolvido

---

curso (escolas que recebem e enviam alunos entre si), permitindo aumentar a coerência no percurso educativo dos alunos – Princípio orientador estabelecido no PNEF (ME, 2001);

com os dois colegas estagiários. É necessário, também, salientar a importância recíproca dos núcleos de estágio para a integração dos professores estagiários na EBSC. O facto de existirem mais colegas na mesma situação ajuda, diga-se, a “quebrar o gelo” no processo de sociabilização dentro do meio escolar.

### **2.2.5 A turma do 7ºA**

Para além do acesso aos processos individuais dos alunos presentes nos dossiers de turma, o NEFMH construiu um inquérito com o intuito de melhor conhecer as características de cada aluno da sua turma.

A turma do 7º A é constituída por 30 alunos, destes 14 raparigas e 16 rapazes. A média de idades da turma era, no início do ano letivo, de 12, existindo apenas um aluno com 13 anos. As turmas de onde os alunos são oriundos são os 6ºs “B” (16), “E” (9) e “F” (2). Três alunos eram de outras escolas.

O aluno com 13 anos é o aluno D, o único aluno repetente na turma e, igualmente, o único com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Sem agravantes motoras, o D está diagnosticado com perturbações ao nível da hiperatividade e de défice cognitivo, tendo sido proposta a sua inclusão em regime de tutoria. Este aluno sensibilizou-me para o cuidado a ter com a quinestesia, dado não reagir bem ao toque. Ainda, alertou-me para a perseverança necessária a ter quando se ambiciona atingir processos claros de relacionamento aluno-professor com alunos com NEE semelhantes. Isto porque foram raras e já na 4ª Etapa as primeiras circunstâncias em que consegui desenvolver motivação e empenho do D para a aprendizagem de critérios específicos, com interesse da sua parte no meu fecho de ciclo de feedback.

Os dados que se seguem são, então, resultado dos inquéritos preenchidos pelos alunos na primeira aula. A totalidade da turma possui nacionalidade portuguesa. É, no geral, uma turma com um bom aproveitamento académico, albergando cinco alunos de quadro de excelência. Apenas 7 alunos apresentam problemas de saúde, estando estes relacionados com asma, alergia, visão e audição. A média das classificações de EF do ano anterior é a de 4,3 valores. Dos 30 alunos, apenas 7 não praticaram uma modalidade fora da escola no ano transato.

Já através do que foi presenciado durante a condução das aulas, a turma demonstra gosto pela prática durante as aulas e possui, em geral, bons níveis de apreciação nas AFD. Assim, principalmente com os alunos oriundos do 6ºB, torna-se importante que as tarefas que lhes são solicitadas sejam aliciantes e adaptadas, caso contrário existe a tendência para a desmotivação. Alguns alunos desta mesma antiga turma possuem laços bastante fortes, o que causa que, nos momentos instrutivos ou

caso as tarefas não estejam a ser motivantes, entrem facilmente em comportamentos fora da tarefa. Estes consistem em falar uns com os outros ou enveredar por brincadeiras entre si. Estes fatores levaram-me desde cedo a estar particularmente atento à diferenciação de propostas de aprendizagem feitas à turma e, à medida que o ano letivo avançava, em ter cada vez mais cuidado com o ser conciso e breve nos momentos instrutivos. Creio, no entanto, que o D é realmente o aluno que mais frequentemente apresenta dificuldades em estar nas aulas sem se comportar fora da tarefa. Contrastando, alunos maioritariamente oriundos de outras turmas ou escolas, num total de 12 alunos, demonstram uma atitude exemplar, propícia ao desenvolvimento das aprendizagens sem influência de problemas de disciplina ou desmotivação.

O principal acréscimo de informação acerca da caracterização da turma desde a construção do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) resultou da aplicação do teste sociométrico e correspondente tratamento dos dados. Através deste processo, foi possível compreender que as turmas de 6º ano de onde os alunos são oriundos influenciam bastante os laços relacionais no seio da turma. Tal assunção confirma-se com a geração de grupos dentro da turma. Isto porque, traçando um padrão ao longo das três questões critério, os alunos efetuaram principalmente escolhas recíprocas, criando-se grupos fechados. É igualmente salientável, enquanto registo comum em todas as questões-critério, a ausência de escolhas entre raparigas e rapazes, algo observável na lidação e formação informal de grupos dos alunos nas aulas.

Individualizando, ao passo que um conjunto de quatro alunos recebeu bastantes escolhas nas várias questões (aproximadamente 7), os alunos D e E não receberam quaisquer tipos de escolhas. Existiram ainda casos de alunos (3) que, apesar de parecem integrados na turma durante as aulas, receberam poucas escolhas. No entanto, acredito que os casos de poucas ou nenhuma escolhas recebidas devem ser entendidos com alguma serenidade. Isto porque a grande parte dos alunos da turma apenas escolheu 3 alunos distintos para as 3 escolhas dos 3 critérios (por exemplo: o aluno T escolher o X, o Y e o Z nas três escolhas das três perguntas), o que significa que existem cumplicidades já muito alicerçadas na turma. Ou seja, as preferências da maior parte dos alunos estão já muito personalizadas, mas cada aluno acaba por, mais ou menos, dar-se com mais colegas para além daqueles que sabe já preferir.



### 3 Análise Reflexiva

#### 3.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem

Esta área de intervenção do EP contempla três subáreas: O Planeamento, a Condução e a Avaliação. Estas três subáreas encontram-se intimamente ligadas, neste caso, à lecionação da turma do 7ºA. Os documentos reguladores destas áreas são o PNEF e MA, que, por sua vez, advogam responsabilidade institucional sobre os GEF de cada escola. Ou seja, para além destes documentos, também o PA, CNA, PPA e PADA desenvolvidos pelo GEF da EBSC constituem regulação e orientação para as atividades desta área. A regulação destes documentos levou-me ao seu estudo, adquirindo conhecimento de como estes interagem entre si e com o PNEF e MA. Desta forma, formei-me no sentido de aprofundar conhecimentos sobre o currículo de EF, sua adaptação na EBSC e que mecanismos terei de desenvolver ou consultar numa futura situação de docência noutra escola.

De acordo com o PNEF, o processo de ensino-aprendizagem da EF deve salvaguardar “A garantia de actividade física correctamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros” (ME, 2001, p. 5).

Neste sentido, a primeira etapa de trabalho desenvolvida nesta área correspondeu ao estabelecido pelo PNEF (ME, 2001): A Etapa de Avaliação Inicial (AI). O seu objetivo consistiu em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nos conteúdos das três áreas de EF definidos no PPA para o 7º ano de escolaridade. Para o efeito, foi construído um PAI. A correspondente calendarização foi condicionada pelas potencialidades de cada espaço definido pelo *roulement* para a prática da turma. Ainda, no sentido de atenuar o peso da in experiência dos professores estagiários, as primeiras matérias lecionadas foram aquelas cujo conteúdo melhor era dominado pela nossa parte. Outra gestão no sentido de ajudar os estagiários na sua competência de diagnosticar e prognosticar os alunos dentro das matérias escolhidas foi a de que os alunos praticassem uma matéria numa aula antes que essa mesma matéria consistisse alvo prioritário de avaliação, na aula seguinte. Esta estratégia procurou igualmente cunhar a AI de função formativa, isto é, assegurar a utilidade e a validade da apreciação desenvolvida ao ajudar o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas atividades educativas (ME, 2001). Tal estratégia permitiria ainda, caso bem operacionalizada, compreender algo

considerado importante por Bento (1998), que é a capacidade de aprendizagem dos alunos.

A concretização das intenções e objetivos descritos revelou-se bastante complicada. Em primeira instância, aquando a construção do PAI, alguns aspetos não foram previstos. Por exemplo, quando projetei a distribuição das matérias pelos espaços, não tive em mente o facto de o Exterior 2 não possuir tabelas de basquetebol. A primeira calendarização feita não incluía a aplicação dos testes sociométrico e diagnóstico (área dos Conhecimentos). Aspetos como estes levaram a uma recalendarização algo frequente da distribuição das matérias a avaliar já no decorrer da AI. A consequência mais saliente deste cenário foi a incapacidade de avaliar a matéria de Dança dentro do período estipulado para a AI. Tal acabou por ser feito já durante a 2ª Etapa. Associado a tais causas surgiu, naturalmente, a dificuldade em proceder à condução e gestão das aulas em simultâneo à recolha de informação acerca da prática dos alunos. Este aspeto remete para a já mencionada inexperiência inicial, que veio a constatar-se, em conjugação com o conhecimento trémulo dos critérios de avaliação, noutra causa para as dificuldades de observação dos alunos. Ainda, as fichas de registo produzidas pelo NEFMH eram demasiado complexas e inviáveis para conseguir registar as avaliações dos alunos durante as aulas. De modo a tentar contornar este obstáculo, o NEFMH retificou as fichas de registo. Ao invés de estarem estruturadas de modo a serem preenchidos todos os critérios por cada aluno, as fichas de registo passaram a contemplar, em prol dos critérios de êxito (que continuaram presentes nas fichas), um espaço destinado a assinalar a apreciação global do nível dos alunos. Penso que esta situação materializou o primeiro grande contraste entre os trabalhos desenvolvidos durante a minha formação inicial e o EP. Julgo que a estratégia anteriormente mencionada, em concordância com o estudo e utilização frequente dos critérios de avaliação das matérias no ato de planificação das aulas (o que tornou a observação num processo com mais inatismo no reconhecimento dos critérios de êxito definidos no PA), permitiu viabilizar a observação feita nas aulas.

As causas para os problemas sentidos em torno da aplicação do PAI não se resumiram à calendarização das aprendizagens ou à planificação de instrumentos de recolha de informação. O planeamento das várias dimensões de intervenção do professor desconheceu, inicialmente, questões que empiricamente se foram revelando. Ao nível das transições dos alunos pelas tarefas da aula, penso não ter sido muito lesto, ao longo da AI, a compreender que as transições operacionalizadas eram algo ambiciosas ou mesmo ingénuas. Tendo em conta o tempo disponível para a prática, o tempo a que

estas correspondiam era exagerado. Tal adveio do facto de na altura ainda pensar aula a aula, tendo a intenção de dar o mesmo tempo por estação a todos os alunos e criar “supostas” oportunidades para observar, igualmente, todos. Consequentemente, o tempo para a prática e alvo de avaliação, acabou por ser reduzido em algumas ocasiões, não sendo manifestadas as condições sugeridas por Rosado (2009) de assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo dinâmico das atividades da aula. Este cenário levou-me a compreender o tempo de prática dos alunos de forma mais lata. Ou seja, a projetá-lo em função das necessidades dos alunos e tempo disponível para a aprendizagem de cada conteúdo das matérias e não do tempo de uma aula. Ainda, senti dificuldades em ser claro, conciso e potenciador de aprendizagens nos momentos de instrução à turma. Compreendi que possuía lacunas no meu planeamento e condução a este nível, não contemplando variáveis que permitiriam cativar melhor os alunos. Variáveis como o orientar dos alunos para os objetivos principais da tarefa, dispor a informação numa sequência lógica, apresentar exemplos corretos e incorretos, utilizar questionamento e ser dinâmico na instrução (Rosado, 2009) só depois se tornaram consciencializadas. A estratégia resultante de proceder à planificação destes momentos foi e é claramente um instrumento importantíssimo na catalisação das aprendizagens dos alunos e minha formação. Envolveu-me no estudo e consolidação de conteúdos, na reflexão acerca de como formalizar a instrução a nível verbal e preparação de momentos de demonstração (o que me fez, igualmente, conhecer melhor os alunos no ato de rever a sua caracterização à procura das modalidades que praticavam).

Algo que inicialmente desprezava na escolha do estilo de ensino ou estrutura organizativa para as aulas era a possibilidade de proceder a mudanças no decurso de condução destas. Cedo fui alertado, empiricamente e com reforço orientador por parte da professora Ana Cristina Carvalho, para a possibilidade de ter que proceder a alterações na organização das aulas devido a imprevistos. Durante a AI e no início da 2ª Etapa tive oportunidade de maximizar a atividade dos alunos, como por exemplo através da utilização de espaços livres (por falta de professor), com a redistribuição dos jogos reduzidos por espaços alargados, e não o fiz. Posteriormente voltei a ter a mesma oportunidade, desta feita utilizando-a.

No processo da AI, o NEFMH atuou ainda de acordo com Bento (1998), ao analisar aspetos como a estrutura social das suas turmas, consultando os resultados das suas classificações de EF nos anos transatos e inquirindo os alunos acerca da sua atividade desportiva circum-escolar e extraescolar, agregado familiar e preferências

dentro da disciplina de EF. Tal foi realizado através da provisão de questionários e teste sociométrico aos alunos.

Apesar das dificuldades sentidas, creio que a AI desenvolvida correspondeu ao postulado no PNEF, dado ter conseguido realizar uma apreciação das matérias prioritárias da turma, entender que alunos apresentavam mais dificuldades e que capacidades motoras<sup>5</sup> mereciam mais atenção. Tal foi também possível porque os alunos que tive mais dificuldades em observar e avaliar nas matérias da área das AFD eram aqueles que não tinham, manifestamente, muitas dificuldades ou grande facilidade.

Ambicionando um maior envolvimento da comunidade educativa no processo de aprendizagem dos alunos<sup>6</sup>, em específico dos encarregados de educação (EE), o NEFMH desenvolveu, no término da AI, uma ficha com os resultados obtidos. Apesar de ter sido entregue já tardiamente, a ficha visou justificar e situar a AI no processo de planificação das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que procurou elucidar os EE acerca dos critérios de avaliação e respetivos resultados alcançados pelos seus educandos. Ainda de acordo com esta intenção, os EE receberam fichas de avaliação intercalar de todas as disciplinas, já com informação acerca do comportamento e participação dos alunos.

De acordo com Perrenoud (2000), o conhecimento das características cognitivas do aluno deve servir não apenas para função classificativa, mas também para diversificar os instrumentos didáticos, orientando e regulando deste modo o processo de ensino-aprendizagem. É no sentido defendido pelo autor mencionado e de acordo com o estipulado pelo PNEF (ME, 2001), que, findada a AI, é construído o documento orientador do processo de ensino-aprendizagem do ano letivo: O Plano Anual de Turma (PAT) (Anexo 3). Isto é, o PAT foi estruturado de forma a considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitassem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Cada etapa assumiu características diferentes: Recuperação de Matérias Prioritárias, Aprendizagem e Desenvolvimento e Consolidação e Revisão. Foram definidos os objetivos, as opções curriculares e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem e intervenção do professor. Tal especificação refletiu positivamente o descrito por Bento (1998), ao assumir que as reflexões para a elaboração do PAT não devem transparecer apenas a

---

<sup>5</sup>No processo de avaliação formativa, os valores inscritos na “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF – Bateria de testes *Fitnessgram*) para cada capacidade motora, devem ser considerados como uma referência fundamental (Ministério da Educação, 2001);

<sup>6</sup>Aumentar o nível de envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente dos Pais e EE, na vida escolar e na corresponsabilização pelo sucesso das aprendizagens – Objetivo Operacional (PE 2012-2015, pág. 20);

preocupação formal de precisar, tanto quanto possível, o quadro dos objetivos. É igualmente necessário que simultaneamente se esbocem noções acerca da via ou método geral da sua realização, noções sobre a organização correspondente do ensino, quanto à diferenciação de metas ou níveis de desenvolvimento e, conseqüentemente, acerca de linhas didático-metodológicas fundamentais. Ainda de acordo com o mesmo autor, a determinação dos objetivos foi estruturada pelas etapas já mencionadas e, por sua vez, em diferentes unidades de ensino (UE).

Nas etapas que se seguiram à AI, a planificação de cada UE procurou estar de acordo com o PNEF (ME, 2001), na tentativa de diferenciar os objectivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Acredito que a diferenciação da oferta pedagógica consiste num dos aspetos mais determinantes para a existência de um clima relacional propício a motivação e aprendizagens por parte dos alunos do 7ºA. Sousa (2007) define um dos meus maiores desafios na leção a esta turma, ao afirmar que a diferenciação curricular se afigura como um veículo inclusivo no processo de ensino, sendo possível conceptualizá-la como estratégia de compatibilização do currículo formal com as características de cada estudante, por forma a explorar ao máximo as capacidades individuais dos mesmos, promovendo a possibilidade de todos os alunos obterem resultados escolares positivos. O mesmo autor salienta ainda que deve ser a escola e currículo oferecido que se adaptam aos alunos, e não o contrário.

No entanto, penso que a preocupação descrita acabou por causar a reflexão mais saliente do planeamento da 2ª Etapa e UEs correspondentes: a ambição exagerada em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos que aconteceu. Tal levou-me a planear algumas tarefas demasiado complexas para os alunos, tarefas essas que acabaram por congestionar o ritmo de prática e direccionar em excesso a atenção dos alunos para informações organizativas, em detrimento dos critérios de êxito dos conteúdos em causa. Ainda, acabei por não planear corretamente a progressão de alguns conteúdos ao não projetar maior investimento de prática entre, por exemplo, a inserção das aprendizagens da manchete e do serviço por baixo e a consolidação do toque de dedos, na matéria de Voleibol. Deste modo e ainda durante a 2ª Etapa, foi atingida a conclusão de que estavam a ser ambicionados demasiados objetivos operacionais, com o perjúrio de não existir aprendizagem consolidante daqueles considerados prioritários. Assim, retifiquei a estruturação dos objetivos para os alunos,

tornando-a menos alargada (principalmente nos casos de alunos com mais dificuldades) e mais passível de ser praticada e atingida. Tive cuidado com este procedimento até ao final do ano letivo, procurando sempre assegurar a consolidação dos conteúdos mais simples antes da inserção de progressões viáveis.

Outra dificuldade sentida durante a 2ª e 3ª Etapas de ensino relacionada com a oferta diferenciada aos alunos prendeu-se com algo alertado por Cortesão (1998). Segundo a autora, a função formativa da avaliação é um instrumento preponderante para a diferenciação dos alunos de acordo com as suas necessidades, bem como para a adaptação do currículo e estratégias do professor. A avaliação formativa adota aqui uma dupla vertente: para o professor, orientando e regulando o seu ensino, permitindo o ajuste dos planos ao constatar os progressos dos seus alunos; para o aluno, vai verificando os seus progressos e ajudando a gerir a sua aprendizagem, em função das metas preestabelecidas. Ao estabelecer metas intermédias e ao ir verificando, através da avaliação formativa, a sua consecução, surge enquanto possível inferir se as metas finais continuam possíveis e se o plano de ensino está bem elaborado ou se, pelo contrário, as metas intermédias não estão a ser concretizadas e ajustes de planeamento se tornam obrigatórios (Araújo, 2007). Acontece que, ao contrário da etapa de AI, onde o registo da observação dos alunos foi feito simultaneamente com o ato de conduzir as aulas, nas restantes etapas procurei proceder ao registo de informação pertinente acerca da prática e aprendizagem dos alunos posteriormente às aulas. Esta estratégia visava o potenciar da frequência e qualidade do meu acompanhamento das aulas. No entanto, também dificultou a recolha de informação dos alunos para fins de avaliação formativa. Durante a 3ª Etapa procurei ultrapassar este problema ao discriminar em planeamento prioridades de observação de alunos e conteúdos. No entanto, devido ao facto de ainda estar mais concentrado em gerir e acompanhar as ocorrências nas aulas, apenas durante o decorrer da 3ª e 4ª Etapas e com trabalho reflexivo produzido nos balanços de UE (Anexo 4 – Exemplo de balanço de UE) consegui dar consecução às prioridades de observação estabelecidas. Ainda assim, considero que, apesar de a minha capacidade para proceder à avaliação formativa dos alunos durante a condução das aulas ter melhorado (estudo continuado dos critérios de êxito, conhecimento progressivo dos alunos, experiência de gestão de aula), este continua a ser um dos aspetos prioritários de melhoria na minha ação docente, no sentido de conseguir informações regularmente de todos os alunos da turma, independentemente da expressão que estes tiverem nas aulas.

Importa salientar que todo a organização do processo de ensino-aprendizagem respeitou no seu desenrolar a reflexão estratégica, balizadora de ação (Bento, 1998),

materializada através da realização de autoscopias em todas as aulas, discutidas em conferência pós-aula, de balanços de cada etapa e UE de acordo com os objetivos e estratégias pré-delineadas. Uma das contribuições obtidas através das reflexões desenvolvidas e troca de informações nas conferências pós-aula realizadas pelo NEFMH e pela orientação de estágio foi a de combater a problemática da avaliação formativa descrita. Neste sentido, pontualmente ao longo da AI e mais frequentemente a partir da 2ª Etapa, procedi ao registo de critérios observados dos alunos dos meus colegas de estágio, com o intuito de os ajudar na avaliação formativa dos alunos e, conseqüentemente, na melhoria das suas aprendizagens. Tentei sempre utilizar as fichas de observação e de autoscopia nas suas várias dimensões, ao mesmo tempo que procurei ser pertinente na informação trocada em função das especificidades do destinatário (Anexo 5 – Exemplo de ficha de observação).

No sentido de conseguir operacionalizar uma oferta diferenciada, findada a AI, a formação de grupos passou a ser feita em função de duas premissas: os níveis dos alunos nas diferentes matérias e a separação dos alunos que, juntos, mais potenciavam o aparecimento de comportamentos de desvio. Enquanto no 2º Período a premissa de separar os alunos que mais comportamentos fora da tarefa tinham, durante o 3º Período procurei retirar-lhe preponderância, em função da criação de grupos mais homogêneos. Tal potenciou o atingir de uma consolidação de aprendizagens bastante satisfatória da turma nas matérias da área das AFD e progredir nos conteúdos com todos os grupos de trabalho, em alguns casos consistindo na obtenção de níveis de apreciação que estavam por obter.

Outra estratégia que procurei introduzir a partir da 2ª Etapa foi a de diminuir o tempo dedicado à instrução, realocando-o para tempo útil de prática. Em função da continuidade programática das UEs, as primeiras aulas de cada UE tiveram uma importância e investimento maiores no que toca à instrução, devido à sua natureza de iniciação de conteúdos. As restantes aulas de cada UE já tiveram um menor impacto temporal na aula, existindo apenas o relembrar necessário de aspetos que levanten dúvidas nos alunos. Ainda dentro da dimensão instrução, procurei investir durante o 2º e 3º Período na divulgação dos critérios-êxito de cada tarefa, transmitindo aos alunos o que era esperado deles em cada exercício e individualizando as solicitações que transmitia no acompanhamento das aulas. Penso que este cuidado permitiu identificar e motivar mais os alunos para com as tarefas solicitadas, ao mesmo tempo que tornou os critérios de êxito mais presentes na mente dos alunos (e na minha) para tratamento e aprendizagem durante as aulas. No decorrer da segunda metade do ano letivo, os alunos foram

manifestando cansaço com a rotina dos momentos instrutivos. Perante este cenário, procurei ser ainda mais breve nos momentos instrutivos, relegando estrategicamente instruções de conteúdos que apenas seriam abordados com determinado grupo de alunos para momentos com esses grupos, permitindo os restantes proceder à prática simultaneamente. A aprendizagem de conteúdos e criação de rotinas desenvolvidas com os alunos ao longo do ano contribuíram para o processo de sintetização dos momentos instrutivos. Penso que os benefícios almejados com as estratégias de instrução mencionadas se relacionam com o postulado por Sousa (2007), segundo o qual uma diferenciação do ensino apenas é possível através de uma avaliação cuja função formativa impera ao longo deste processo, tratando-se de uma avaliação que proporcione aos alunos a ajuda necessária à compreensão dos diferentes fatores essenciais à obtenção de competências e, conseqüentemente, sucesso no ensino. Foi neste sentido que no final das UEs decorridas entreguei fichas de autoavaliação aos alunos<sup>7</sup> (Anexo 6 – Exemplo de ficha de autoavaliação). Estas fichas de autoavaliação contemplaram os objetivos operacionais trabalhados em cada UE. Inicialmente (2ª Etapa), apenas sugeri aos alunos que colocassem um “S” para um objetivo que estivesse dominado e um “N” para a situação oposta. Posteriormente à reunião de uma das visitas inter-escolas (3ª Etapa), um exemplo dado por um colega estagiário alertou-me para a possibilidade de dar às autoavaliações um sentido mais intermédio, de processo de conquista. Assim, passei a solicitar aos alunos que colocassem nas suas fichas de autoavaliação (e nas situações em que solicitei avaliação recíproca nas aulas) um “1” para um objetivo não dominado, um “2” para um objetivo perto de estar dominado e um “3” para um objetivo dominado. Por último (4ª Etapa), no sentido de potenciar as intenções em causa, passei a corresponder os critérios autoavaliados com o nível de apreciação da AFD correspondente. O tratamento dos dados recolhidos através das fichas de autoavaliação dos alunos e sua comparação com os dados que tinha da avaliação formativa dos alunos permitiu-me compreender, quando existia contraste claro, que os alunos não tinham noção da sua prática ou conhecimento dos critérios relacionados. Esta situação acabou por ser uma das premissas do planeamento dos momentos instrutivos. Nos casos em que não tinha forma de confrontar os registos dos alunos, pude identificar lacunas na minha observação da sua prática. Nestas situações, estabeleci prioridades de observação em planeamento.

---

<sup>7</sup>De acordo com Fernandes (2006), para uma avaliação formativa ser eficaz os alunos devem ter papel ativo nesse processo, sendo-lhes propostas tarefas que ativem processos complexos do pensamento (como refletir, analisar e avaliar);



Penso que tive ganhos positivos na dimensão instrução, ao ter conseguido passar a apontar erros principais na maior parte dos fechos de aula, ter instruído os critérios de êxito de cada exercício e de, principalmente durante o acompanhamento das aulas, ter proporcionado momentos em que relacionei as práticas observadas com os níveis de prática respetivos aos alunos.

Apesar de ter evoluído em alguns aspetos da utilização dos estilos de ensino por tarefa e por comando, tendo tido um cuidado acrescido com o planeamento das diferentes dimensões de intervenção do professor e das tarefas a solicitar aos alunos, deparei-me com a necessidade de nunca considerar tal evolução como garantida. Afirmo-o porque, ao longo do balanceamento das diferentes UEs, acabei por constatar vários aspetos passíveis de melhoria ou até por me deparar com erros cometidos que já havia evitado antes. Embora tenha conseguido obter momentos em que as relações aluno-tarefa e aluno-aluno fomentaram um trabalho ativo e empenhado por parte dos alunos, também existiram momentos em que ficou patente a necessidade de melhorar o planeamento em torno de formação de grupos, regras de circulação e, acima de tudo, sua comunicação aos alunos para que a prática dos alunos fosse mais efetiva. Por vezes, os cuidados e “avanços” mencionados ao nível da instrução, foram anulados por demonstrações incompletas (ex: circulação por estações) e ausência de feedback a setores do espaço de aula. São exemplos a má utilização de uma zona de aceleração na aprendizagem de estafetas por apenas ter demonstrado a técnica de transmissão e não ter acompanhado ativamente tal prática, como o instruir um grupo de alunos para praticar elementos gímnicos em sequência no rolo, questioná-los sobre a forma de o fazer, e entretanto não ocorrer prática em sequência durante a aula. Nestes casos afigurava-se, portanto, uma demonstração mais elucidativa. Outro exemplo foi o de ter estilizado a prática da Ginástica de Solo através de ensino recíproco sem ter demonstrado todas as ajudas. Naturalmente, tal obrigou-me a dirigir grande parte do feedback para as ajudas, retirando-me atenção e predisposição para acompanhar o resto da aula. Penso que, em última análise, a utilização do estilo de ensino por tarefa acabou por ser mais positiva ao nível da diferenciação aplicada e progressão de conteúdos exploradas durante a 3ª e 4ª Etapas (relação aluno-tarefa). Ainda, ocorreram aspetos positivos ao nível da intencionalidade com que foram planeadas condicionantes como o ataque à área no futebol humano (transfer para Andebol).

A qualidade e frequência do feedback que providencio consistiram noutra das valências que conheceu melhorias ao longo das Etapas de ensino. Naturalmente, durante a AI o meu feedback era escasso, maioritariamente individual, organizativo e dirigido a

alunos que se situassem perto de mim. A formação nesta estratégia passou por ter aumentado a minha frequência de feedback (aspeto possibilitado, em parte, pelo melhor decorrer da gestão organizativa, estabelecimento de rotinas com os alunos e consequentemente menor necessidade de intervenção sobre esse campo), providenciar feedback à distância e utilizar o feedback geral. Consegui utilizar feedback geral para corrigir ou retificar comportamentos idênticos (nomeadamente comportamentos de indisciplina ou erros comuns) dentro de um grupo de trabalho ou da turma em geral. Com o crescimento dos conteúdos e critérios de êxito das matérias, o meu feedback tornou-se mais completo neste aspeto. Continuaram a existir, no entanto, aulas em que não acompanhei de forma equilibrada todas as estações e tarefas a acontecer, com consequências negativas ao nível das aprendizagens dos alunos. Penso, assim, que no futuro profissional se preveja uma continuação da tentativa de detalhar em planeamento a organização e instrução dos procedimentos das aulas, ao mesmo tempo que terei de investir mais em rever os planeamentos desenvolvidos, para que, em condução, consiga ser breve mas transmitir todos os aspetos relevantes e propiciantes de boa prática dos alunos, não me esquecendo de como ou quando o fazer.

Durante a 2ª Etapa de formação procurei retificar o gasto exagerado de tempo em transição dos alunos pelas tarefas. Assim, estas foram planeadas de acordo com a vinculação do tempo de prática pela UE em detrimento de o fazer inflexivelmente aula a aula. As transições passaram a ser exercidas em função das necessidades dos alunos e do tempo disponível para cada conjunto de conteúdos, o que significou um menor número de transições por aula. Julgo que esta medida teve impacto positivo nas aulas, apesar de encerrar a preocupação acrescida de não manter os alunos privados da frequência de execução das tarefas necessária para que exista aprendizagem. A aprendizagem que se seguiu, na 3ª Etapa, foi a de que a continuidade programática possibilitada numa UE pode igualmente ser considerada no que toca às progressões estabelecidas para os alunos. Tal significa que os alunos não têm de começar a prática numa estação sempre da mesma forma ou estar sujeitos aos mesmos objetivos durante toda uma UE. A título de exemplo, julgo que as progressões estipuladas para as situações de jogo de Voleibol e Basquetebol dentro da 6ªUE (Anexo 7 – Plano de 6ª UE) motivaram os alunos para com as tarefas, amplificando o seu empenho e reduzindo o acontecimento de comportamentos fora da tarefa. Penso que, no entanto, tal também se deveu ao maior investimento que existiu nessa UE em torno da formulação de regras e sua instrução aos alunos (insistência nas rotinas de formação de grupos, equipas e vestir dos coletes à chegada à aula).

Uma das dificuldades sentidas durante a AI e parte da 2ª Etapa foi a de mover os alunos para o trabalho da condição física. Principalmente nas partes iniciais das aulas, dedicadas ao trabalho aeróbio, os alunos muitas vezes interrompiam a prática ou desviavam-se da tarefa para outros comportamentos, claramente pouco cativados pelos exercícios solicitados de corrida contínua. Também, na conjugação do trabalho em força média e superior com estações de Ginástica, o trabalho dos alunos correspondeu à motivação intrínseca destes. Isto é, enquanto alguns alunos trabalhavam assertivamente a sua condição física, outros acabavam por não adotar a atividade de forma desafiante. Foi então perspetivado um planeamento mais motivante e envolvente para com os alunos de modo a que estes se esforçassem em consonância com os objetivos estipulados. A partir de então, o trabalho específico de condições físicas foi incluído em estações mais dinâmicas (com melhor relação aluno-tarefa) ou através de exercícios mais lúdicos. Foi igualmente adotada uma disposição circular dos alunos, mais envolvente, nos momentos em que a condição física foi trabalhada através do estilo de ensino por comando, em partes iniciais das aulas, através da prática de pranchas, agachamentos ou extensões de braços. Esta disposição visou mover os alunos para o momento conjunto da turma, ao mesmo tempo que permitia a observação e produção de feedback a todos os alunos e ao mesmo tempo que os alunos podiam verificar as demonstrações que fazia. Nos casos em que a Aptidão física foi trabalhada através das modificações descritas, os alunos praticaram a sua força média, superior e aptidão aeróbia com menos comportamentos de desvio e mais empenho. Embora as variáveis relacionadas sejam bastantes, este aspeto pode ter contribuído para que os resultados obtidos nos testes de Aptidão Física tenham piorado da AI para o fim da 2ª Etapa e melhorado ao fim das restantes etapas<sup>8</sup>. Na 4ª Etapa procurei individualizar a prescrição do trabalho específico de aptidão física (Anexo 8 – Ficha de trabalho de Força Média e Superior), mantendo ainda a intenção de motivar os alunos para a prática. No caso do trabalho aeróbio, propus desafios aos alunos no sentido de melhorarem registos ao longo das aulas, estratégia que teve como retorno uma prática intensa por parte dos alunos. Esta estratégia, sagrando-se positiva, acabou no entanto por promover fadiga acrescida nos alunos, obrigando-me a reformular a parte principal através do retirar de exercícios complementares de trabalho da aptidão física em prol de exercícios critério das matérias trabalhadas, com menos desgaste envolvido. O facto de alunos com menos força muscular terem procedido ao trabalho com bolas – variante de dificuldade para alunos com mais força muscular na individualização de

---

<sup>8</sup>Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas – Princípio fundamental do PNEF (ME, 2001);

trabalho proposto – alertou-me, mais uma vez, para a importância de pensar formas lúdicas de planejar trabalho da força.

Ao passo que uma das aprendizagens desenvolvidas durante a AI tenha sido a consciencialização para uma possível adaptação espacial espontânea, durante as restantes Etapas tal ocorreu em relação aos objetivos operacionais e, inclusive, atividades previstas para as aulas. No que toca à adaptação espontânea dos objetivos operacionais, exemplifico com a leção da Patinagem, matéria apenas abordada pela primeira vez durante a 2ª Etapa. Nessa circunstância, o circuito que havia planeado era muito pouco desafiante para aqueles alunos com mais domínio dos critérios de êxito, o que obrigou à re-estruturação dos exercícios propostos. A outra adaptação espontânea foi consciencializada de forma negativa. Isto porque em duas situações durante a 2ª e 3ª Etapas não fui capaz de abortar o ensino de conteúdos da Área dos Conhecimentos perante falta de tempo para o efeito e, durante a 3ª Etapa, procedi a uma instrução inicial exaustiva sobre os objetivos e critérios de uma aula de 45' à qual os alunos haviam chegado massivamente atrasados. Durante a 4ª Etapa acabei por conseguir melhorar um pouco no que toca ao adaptar espontaneamente as atividades das aulas. Ao contrário de situações em que mantive instruções ou leção de conteúdos da área dos conhecimentos quando não estavam reunidas condições para tal, num momento de instrução final no 3º Período, na qual os alunos estavam particularmente irrequietos, dificultando o proceder de alongamentos e posterior encerramento da aula, agi já em função do contexto presente na aula. Dei a aula como terminada e solicitei a saída dos alunos, não cumprindo as atividades planificadas. Estes ficaram sensibilizados e arrependidos momentaneamente, embora não parecem ter existido resultados construtivos dessa estratégia para as aulas que se seguiram, continuando alguns alunos a causar resistência ao decorrer dos momentos instrutivos. Outra situação, mais favorável, consistiu na adaptação da organização de uma aula no Ginásio, na qual os alunos tinham conhecimento dos critérios que deviam trabalhar, com apoio de fichas de tarefa para o efeito. Dado que o número de alunos que realizavam parte prática era reduzido (21) e que a intenção daquela aula (com investimento na diferenciação pedagógica e apresentação de aprendizagens numa aula posterior) era a de responsabilizar os alunos para com as suas aprendizagens<sup>9</sup>, solicitei aos alunos que circulassem pela aula de acordo com as suas prioridades. Tal adaptação revelou-se positiva, na medida em que os níveis de atividade dos alunos aumentaram e o seu

---

<sup>9</sup> A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades efectivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidos e resolvidos por eles – Princípio Fundamental do PNEF (ME, 2001).

interesse no meu feedback se manifestou através de várias solicitações individuais do meu acompanhamento. Dentro da intenção descrita foram ainda experimentadas outras estratégias durante a 4ª Etapa, nomeadamente na alteração do preenchimento de fichas de autoavaliação no início da última aula de cada UE (e não no seu término), com casos onde os alunos foram responsáveis por escolher os seus objetivos operacionais para essa aula em função daquilo que tinham refletido.

Ao longo da 3ª Etapa procurei ser mais completo na oferta pedagógica aos alunos que não realizavam a parte prática das aulas<sup>10</sup>, diversificando os tipos de exercícios propostos. Providenciei fichas de tarefa, solicitação de ajudas, manipulação de material, avaliação recíproca e, num dos casos, ensino recíproco. Neste caso, solicitei a uma aluna que não fazia parte prática o acompanhamento de um colega com muitas dificuldades no Voleibol. Após rever os critérios de êxito com ela, a aluna participou num exercício critério de toque de dedos com o colega. Acompanhei e orientei alguns dos momentos de feedback. Julgo que a experiência feita neste estilo de ensino (durante uma rotação de espaços) foi positiva, na medida em que o aluno demonstrou melhorias no gesto técnico em questão e foi promovida a exigência de responsabilidades efetivas aos alunos relacionadas com problemas organizativos e tratamento de matérias<sup>11</sup>. Embora se tenha devido a um acontecimento infeliz – a lesão da aluna - o facto de esta não poder ter feito prática durante a 2ª e parte da 3ª Etapas contribuiu para a minha formação ao exigir que desenvolvesse outros instrumentos de avaliação, válidos dentro dos conteúdos de aprendizagem, e ainda que consultasse exaustivamente os CNA para casos de alunos que não fizessem a prática (algo que provavelmente não aconteceria caso não fosse necessário).

A minha formação continuou a desenvolver-se em torno dos CNA na produção de avaliação sumativa dos alunos. Pude compreender a junção de todas as valências de aprendizagem da EF e perceber que este nem sempre é um processo simples. Uma das principais razões para tal mora na transformação dos dados da avaliação formativa em sumativa. Continua a ser complicado, em alguns casos, formalizar a informação reunida sobre a prática dos alunos em níveis de apreciação das AFD e posterior ligação à classificação correspondente. Creio que a ênfase mencionada na priorização de observação, bem como na melhoria do planeamento feito em torno das várias dimensões de intervenção do professor, ajudaram neste processo.

---

<sup>10</sup>A diferenciação de objectivos e actividades formativas é também uma necessidade evidente quando se trata de não excluir das aulas de EF alunos temporariamente impedidos ou limitados na realização de actividades físicas (ME, 2001);

<sup>11</sup>Princípio fundamental do PNEF (ME, 2001);

Nos momentos de lecionação teórica da Área dos Conhecimentos, procurei motivar os alunos para a aprendizagem através da sua participação nesses momentos, com resolução de exercícios ou questionamento dirigido, acompanhados pela utilização de projeção de slides e vídeos. Foram ainda distribuídos documentos de apoio à disciplina (Anexo 9 - Exemplo). Promovi ainda, nos moldes descritos, a lecionação de conteúdos de matérias como Atletismo, Basquetebol e Voleibol. De forma geral, os alunos demonstraram interesse e participação na dinâmica desenvolvida. Tendo sido momentos que aconteceram raramente durante o ano letivo, julgo terem utilidade ao levar os alunos a contemplar os critérios e conhecimentos das matérias sob outro prisma, compreendendo aspetos que nem sempre são implícitos na prática.

Ainda dentro desta área, desenvolvi a atividade de Professor a Tempo Inteiro (PTI). Esta atividade consistiu na lecionação a outras turmas para além do 7ºA, perfazendo um horário completo durante uma semana. A calendarização para esta atividade foi desenvolvida conjuntamente com os meus colegas de estágio. Esta foi estruturada de modo a que cada estagiário procedesse ao seu PTI em semanas e turmas distintas, evitando o final do período letivo em causa, para que a avaliação formativa e sumativa exercidas pelos professores titulares das turmas não fosse prejudicada. Partilhada pelos meus colegas de estágio, outra premissa para a calendarização da atividade foi a de selecionar turmas de diferentes ciclos de escolaridade, desta forma ampliando a riqueza obtida pela experiência no PTI pela maior diferenciação de contextos. Foi ainda aproveitada a hipótese sugerida pelo GEP de conjugar a lecionação no 2º Ciclo com o PTI.

Desta feita, desenvolvi o PTI na semana de 25 de fevereiro a 1 de Março, tendo lecionado às turmas do 6ºA e 6ºB, da professora F, 11ºC, do professor G e 12ºD, do professor H. Após terem aceite a minha lecionação às suas turmas, solicitei aos professores que me enviassem informações relacionadas com os conteúdos que gostariam de ver trabalhados, com as suas turmas e níveis dos alunos. Adquirindo essas informações, procedi ao planeamento das aulas em questão. Estes planeamentos foram partilhados e acordados com os professores titulares. Todo este processo de troca funcionou ao nível de correspondência de emails e diálogo na escola. Importa salientar assim que a colaboração com os professores titulares solicitada pelo GEP foi cumprida, tal como, à partida, a minha intenção de respeitar o trabalho desenvolvido por cada professor titular, não implicando o PTI como um “intervalo” nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos envolvidos. Para a apreciação das aulas, à semelhança do

que foi feito durante o ano com as aulas do 7ºA, produzi fichas de autoscopia. Mantive igualmente balanços com os professores titulares no término de cada aula.

As aulas lecionadas às turmas do 6ºA e 6ºB acabaram por ser aquelas que menos contraste contextual me ofereceram, em comparação com o processo de ensino aprendizagem desenvolvido com a minha turma – 7ºA. Isto porque eram turmas com trinta alunos, com número semelhante de rapazes e raparigas. Os seus alunos, apesar de serem do 2º Ciclo, encontravam-se já familiarizados com o ensino básico e com a escola. Ainda, o planeamento das aulas expressou-se na continuidade das propostas de ensino que a professora F tinha para as UEs em causa. Tais propostas contemplavam a prática por estações, com grupos de níveis homogéneos. Algo semelhante, a nível conceptual, ao que já experimentava no processo de ensino da minha turma. Desta feita, o meu protagonismo no planeamento das aulas a estas turmas acabou por se cingir a aspetos organizativos e à seleção de exercícios para as partes iniciais das aulas, acrescentando apenas algumas variantes aos exercícios que os alunos já vinham a praticar nas partes principais das aulas. A principal dificuldade sentida no acompanhamento das aulas acabou por ser incrementada pelo facto de não conhecer os alunos: adequar a terminologia e encadeamento das ideias no feedback e instrução prestados. Ficou salientado para mim que, principalmente no 2º Ciclo, a natureza dos exercícios propostos e condicionantes que os constituem é ainda mais importante do que uma instrução alargada no levar os alunos a adotar os comportamentos desejados. Isto porque os alunos demonstram menos recetividade em alterar a sua prática pelo feedback prestado do que propriamente pelas regras que modelam as atividades propostas, que tanta vontade demonstram ter para praticar.

Contrastando com a situação da leção ao 2º Ciclo, a leção às turmas do Ensino Secundário consistiu numa maior mudança contextual em relação ao processo de ensino aprendizagem desenvolvido com a minha turma. A idade dos alunos, a constituição das turmas e singularidades nos objetivos estabelecidos pelos professores titulares ou nos seus métodos de trabalho contribuíram de forma mais ampla para o enriquecimento da minha experiência docente no EP.

Em relação à experiência com a turma do 11ºC, esta era constituída por 19 alunos, 4 dos quais raparigas. Existia um grande contraste de nível entre os rapazes e as raparigas. Esse contraste estendia-se à motivação que sentiam para a prática de EF. De facto, a turma do 11ºC demonstrou-me pela primeira vez o exemplo de uma turma com características completamente antagónicas entre rapazes e raparigas no que toca ao nível de prática e casos de verdadeiro desinteresse pela disciplina de EF. Posto isto, o

professor G manifestou-me a sua intenção de desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos nas aulas e o seu interesse em que os alunos praticassem de forma ativa e apazível. Segundo o professor, os alunos deviam conseguir ser autónomos. Aparte da seleção das matérias a lecionar, feita entre o professor e os alunos, e algumas indicações do que havia sido trabalhado, o professor G deu-me total liberdade para planear as aulas. No sentido de promover a autonomia e responsabilidade dos alunos, em conjunto com a oportunidade dada pela sua maturidade, promovi situações de ensino recíproco nas partes iniciais e finais das aulas. A inclusão das raparigas nas mesmas tarefas que os rapazes, nestes momentos das aulas, foi uma das estratégias que procurei desenvolver no sentido de as motivar para a prática e promover maior contacto entre “os dois grupos”. A flexibilidade curricular necessária no processo pedagógico com o grupo de raparigas permitiram-me experimentar outro tipo de priorização de objetivos no ensino da EF. Ainda assim, o facto de os alunos terem uma idade já superior aos do ensino básico tornou possível uma abordagem mais desenvolvida ao nível da comunicação e instruções encetadas. Pude, neste caso, abordar os propósitos da EF com as raparigas da turma numa forma mais completa e realista, procurando a sua motivação para a prática. Penso que tal diálogo, conjuntamente com a abertura de escolha para algumas condicionantes nos exercícios praticados e até na possibilidade de alternar entre matérias, conduziu a maior empenho por parte das alunas. Este processo foi claramente ajudado por um aspeto que o ensino ao secundário me permitiu adotar: uma forma de estar menos autoritária, mais amigável. A dificuldade proporcionada no caso dos rapazes relacionou-se com o facto de estes terem bastantes capacidades para a prática desportiva, mas pouco domínio dos conteúdos das AFD. Ou seja, no caso dos JDC tornava-se complicado alterar os seus comportamentos, pois conseguiam ter sucesso sem no entanto cumprir os critérios desejados. Apesar da sua maior maturidade, que permite maior encaixe instrutivo, acabei por me ver forçado a alterar condicionantes do jogo no sentido de potenciar comportamentos desejados (exemplo de maior pontuação entregue a cestos efetuados através de lançamento na passada). Não obstante, não consegui deixar de ficar com a noção de que os alunos do 11ºC permitiriam o trabalho de critérios de um nível de dificuldade raro de poder potenciar no ensino da EF – o Avançado. Por último, outra chamada de atenção para o trato de contextos diferentes a que o 11ºC me conduziu relacionou-se com a ludicidade dos exercícios. A proposta de Futebol Humano na primeira aula claramente não teve o efeito desejado, com pouco empenho por parte dos alunos em geral. A prática de aptidão física através de estafetas em equipa, apesar de ter decorrido dentro da normalidade, também não contou com adesão propriamente



dedicada por parte dos alunos. Contou, sim, com alguns comportamentos fora da tarefa. Já os desafios lançados aos alunos nos momentos finais da aula, ao nível de propostas de dificuldade para exercícios de aptidão física como a utilização de bolas nas extensões de braços ou formas diversificadas de trabalhar forma média, cativaram os alunos de forma muito mais eficaz. Quero com isto dizer que os alunos desta turma foram mais facilmente motivados pela competição e desafio lançado (entre eles e os outros ou si próprios) do que pela natureza lúdica dos exercícios. Foi com agrado que recebi boas palavras dos alunos no fim do PTI e que ouvi o professor G salutar os níveis de atividade da turma durante aquela semana.

A turma do 12º D possuía apenas 16 alunos, sendo que apenas um deles era rapaz. Com exceção deste, o nível da turma era geralmente não introdutório a introdutório nos JDC e introdutório a elementar nas Ginásticas. Ainda assim, com mais ou menos intensidade, a turma demonstrou-se disponível para a prática durante o PTI. Aparte da seleção das matérias e aplicação do teste da milha na primeira aula, o professor H deu-me total liberdade para o planeamento das aulas. Mais uma vez, a maturidade da turma permitiu-me adotar uma postura mais amena e disponível para com os alunos. Aproveitando tal maturidade e o facto de a turma apenas ter 16 alunos, experimentei pela primeira vez a organização de uma aula em circuito na segunda aula com a turma, no Ginásio. Conjuntamente, promovi o trabalho a pares, com produção de avaliações recíprocas em fichas de tarefa. Os dados preenchidos pelos alunos foram guardados pelo professor H. A turma do 12º D deu-me a conhecer um caso de uma turma onde, apesar de os alunos não terem nível elevado de prática, existem as condições para a proposta de trabalho autónomo, com um clima harmonioso para a aprendizagem. É, no entanto, curioso o facto de as alunas desta turma terem atingido o término da sua escolaridade obrigatória com tantas dificuldades nos JDC.

Em suma, a experiência adquirida com o PTI foi bastante satisfatória, na medida em que me permitiu lecionar a ciclos de ensino distintos do da minha turma, sendo principalmente desafiado ao nível da terminologia utilizada e adaptação de conteúdos das AFD a outros tipos de alunos. É importante realçar que tais desafios se manifestaram com turmas com as quais não possuía quaisquer tipos de rotinas, relação ou conhecimento aprofundado. Desta forma, penso que a atividade de PTI contempla uma oferta preciosa, que se situa fundamentalmente ao nível do conhecimento de contextos distintos sujeitos à aplicação das competências correspondentes à Área 1.

Mencionadas anteriormente no ponto 2.2.3 Grupo de Educação Física, as deslocações dos professores do GEF ao 1º Ciclo representaram a circunstância na qual

foi desenvolvida a atividade proposta pelo GEP de lecionação a este ciclo de escolaridade. Assim, o NEFMH inseriu-se no projeto descrito ao coadjuvar a professora Ana Cristina Carvalho nas sessões quinzenais na Escola EB1 dos Lombos. Estas sessões aconteceram segundas-feiras, das 14h às 14h:45m. No âmbito da atividade proposta pelo GEP de lecionação da EEFM numa turma do 1º ciclo de escolaridade, no seio das escolas do agrupamento, cada estagiário lecionou individualmente à turma em questão na sua semana de PTI.

No sentido de motivar os alunos para a prática e tornar os exercícios propostos (e, consequentemente, atividade física) aprazíveis, conjuguei a prescrição do aquecimento com sinais sonoros (acordes de guitarra) pré-estabelecidos com os alunos. A inclusão de um elemento cativante – a guitarra - ajudaria ainda a controlar possíveis comportamentos de desvio ao apenas proceder à sua utilização caso estivessem garantidas as condições exigidas (silêncio durante a instrução inicial). À semelhança da parte inicial da aula, preparei a parte final com o objetivo de propor uma tarefa aprazível e que, de forma lúdica e significativa, cativasse os alunos para a aprendizagem. Assim, posteriormente à prescrição de alongamentos estáticos, sugeri aos alunos que se deitassem confortavelmente de barriga para cima e que fechassem os olhos para um momento de relaxação. Posto isto, indaguei os alunos a acompanhar com a sua imaginação várias peripécias duma história que contei, na qual os alunos aplicavam conteúdos trabalhados durante a aula. Apesar de não ser possível, naquele espaço de tempo, compreender se a tarefa proposta influenciou ou não beneficemente as aprendizagens dos alunos, penso que esta terá sido um momento construtivo, no qual os alunos imaginaram vários dos elementos trabalhados em atividades do quotidiano, acompanhando a solicitação com clara satisfação<sup>12</sup>.

A aula lecionada permitiu-me experienciar mais um contexto distinto no qual as mesmas finalidades do ensino e da EF são lançadas. Forçou a mais uma adaptação do modo de ensinar, em particular a terminologia utilizada. No 1º Ciclo, mais que nunca, torna-se importante preparar formas criativas e adequadas de transmitir os conteúdos trabalhados, as organizações prescritas e quaisquer tipos de instrução aos alunos.

---

<sup>12</sup>As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Deve ser assegurada a perdurabilidade dos conteúdos de aprendizagem, de modo a constituírem um corpo de informação transferível para a compreensão e domínio de novas situações. Para serem integradas, as aprendizagens devem decorrer de realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno – Princípios orientadores da ação pedagógica para o 1º Ciclo (ME, 1998).

### **3.2 Área 2 – Inovação e Investigação**

De acordo com as indicações do GEP, a realização do trabalho de investigação-ação (Anexo 10) representou a identificação de um problema na EBSC, com recurso a um quadro teórico de contextualização, aplicação de processos de recolha com correspondente tratamento de informação e procura de soluções adequadas.

A identificação de um problema e correspondente legitimação de pertinência aconteceu através da solicitação que a Comissão de Avaliação do AEC fez ao NEFMH. Numa reunião com o professor I, membro dessa comissão, foi proposto ao NEFMH que elaborasse um projeto na continuidade daquele que havia sido desenvolvido no ano transato. Tal projeto possuiu como temática a já mencionada medida do agrupamento escolar em obrigar os professores à utilização de três instrumentos distintos de avaliação, com um peso classificativo idêntico. A comissão de avaliação demonstrou interesse em saber o grau de sucesso desta medida dentro das percepções e ações dos professores, agora que esta estava a ser utilizada há um ano letivo. Assim sendo, a pergunta de partida para o nosso projeto de investigação-ação foi a seguinte: “Após um ano de experiência no âmbito das medidas instituídas pela direção, qual a percepção dos professores acerca da utilização de três instrumentos de avaliação distintos, com um peso classificativo idêntico?”. Deste modo, o trabalho desenvolvido procurou estabelecer uma continuidade de entendimento em relação ao seu antecessor ao atingir uma amostra maior de docentes, mais representativa da comunidade escolar do agrupamento, e ao fazê-lo após os professores terem tido um ano de experiência da medida visada, o que podia ter alterado a sua percepção em relação a esta. Deve, agora, ser salientado o facto de este trabalho de investigação-ação ter sido desenvolvido em cooperação pelo NEFMH e NEULHT.

De modo a desenvolver o estudo em causa, os núcleos de estágio pesquisaram bibliografia em torno de três grandes temáticas: Avaliação Formativa, Conhecimento do Professor e Organização Escolar. Em função da informação recolhida, foi orientada a problemática do projeto e as direções metodológicas a seguir. No entanto, no decurso desta construção foi entendido, através da ajuda da professora orientadora Maria Martins e do professor AR, docente na Faculdade de Motricidade Humana, que a problemática proposta era demasiado abrangente, tornando improvável a obtenção de conclusões coerentes. Desta feita, a estratégia adotada passou pela reconstrução da problemática em função de apenas uma das temáticas anteriormente abrangidas. Foi assim proposto o estudo e entendimento da investigação produzida através da temática de clima escolar – perspetivação da escola como organização. Esta propõe o entendimento das

organizações escolares através do estudo do seu clima, correlacionando-o com consequências ao nível da sua eficácia e rendimento dos seus professores. O estudo procedeu, assim, de acordo com a abordagem feita por Brunet (1992). Segundo este autor, o clima organizacional observado numa escola pode ser qualificado através das mais variadas denominações que, geralmente, assentam em escalas polarizadas pelas designações de aberto e fechado. Um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados e um clima aberto descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial. É aqui importante salientar que a inovação ocorre nas escolas não exatamente através do estabelecimento de estruturas e da aplicação da autoridade, nem mesmo através da utilização unidirecional de várias fontes e bases de poder pelos seus promotores, mas através de um processo de negociação entre as pessoas (Busher, 1990: 79, cit in Costa, 2003).

Para o desenvolvimento do estudo, foi então construído um questionário com base num modelo de Likert (1961, 1974, cit in Brunet, 1992) para o entendimento das várias categorias do clima: Liderança, Motivação, Comunicação, Decisões, Objetivos e Controlo. Foram ainda acrescentadas questões abertas para a recolha de informações relativas aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e solicitação de propostas de melhoria à implementação da medida avaliativa. O questionário construído foi retificado ecologicamente com a orientação de estágio até apresentar uma estrutura válida para tratamento. Inicialmente, a representatividade da amostra tinha sido fixada em 40 professores que tivessem lecionado no ano anterior na EBSC. A intenção era a de implicar nesta amostra um número equitativo de professores por Departamento, no sentido de permitir aprofundar o estudo realizado ao nível da diferenciação inter-Departamentos. No entanto, dos primeiros 40 questionários distribuídos, apenas cerca de metade foram devolvidos. Perante a aproximação temporal dos limites estipulados para a realização do estudo, foram distribuídos mais 25 questionários, desta feita sem se proceder à igualdade de número de inquiridos por Departamento. Deste modo, tornou-se impraticável desenvolver a intenção mencionada que, apesar de não anular a finalidade do trabalho, não permitiu uma compreensão dos dados mais detalhada.

Depois de recolhidos os questionários, os dados relativos às questões fechadas foram introduzidos no *software* IBM SPSS Statistics 20. Posteriormente, procedeu-se ao tratamento desses dados recorrendo-se à estatística descritiva. As questões abertas foram tratadas através de análise de conteúdo.

As principais conclusões atingidas com o tratamento dos dados recolhidos foram as de que o processo de criação da medida e correspondente estabelecimento de objetivos, bem como as formas de envolvimento dos professores e restantes órgãos, foram percecionados de forma autoritária pelos inquiridos. Este aspeto contribui para a manutenção de um clima de tipo autoritário, um tipo de clima que pode reduzir a motivação e rendimento dos professores na implementação da medida e, consequentemente, a sua eficácia. Por outro lado, existe a percepção de que a responsabilidade pelo sucesso da medida é sentida em todos os níveis hierárquicos e de que os professores manifestam motivação em fazer parte dos processos de decisão relacionados com a sua aplicação. Contemplam-se aqui fatores característicos de um clima de tipo participativo. Fatores estes que se encontram ainda por viabilizar e potenciar na organização escolar da EBSC em voga de tornar a implementação e aplicação da medida mais eficaz e representativa de sucesso escolar dos alunos. Isto porque, após um ano da implementação da medida, continua a ser maioritária a percepção por parte dos professores de que a comunicação desenvolvida entre a Direção e os professores não é clara e profícua, a comunicação desenvolvida nos Departamentos não é considerada frutífera e os Grupos Disciplinares, apesar de serem entendidos como plataformas fiáveis de comunicação, possuem fraco envolvimento no processo de tomada de decisão. Aspeto igualmente percecionado no caso dos professores. Por último, não são percecionadas formas de envolvimento dos professores na implementação da medida, assegurando a sua expansão e sentimento de participação através de processos de reconhecimento dos bons exemplos. Ambiguamente, a supervisão em torno da aplicação da medida é, de alguma forma, percecionada por toda a organização escolar, havendo recurso a cooperação. Resumindo, segundo as percepções dos inquiridos, apesar de os problemas dos professores serem conhecidos por toda a hierarquia escolar e a supervisão até se realizar ecologicamente em todos os seus níveis, existe falta de envolvimento dos últimos níveis (Grupos Disciplinares e Professores) na implementação da medida. No sentido de caminhar para a criação de um tipo de clima mais aberto, com persuasão gratificante de todos os intervenientes para os objetivos da medida - dado que a sua criação é um acontecimento que não pode ser repetido - falta agora materializar a participação inclusiva dos órgãos escolares naquilo que é decorrente: a sua implementação.

A sessão de apresentação do trabalho de investigação-ação decorreu no dia 8 de Maio, no auditório da EBSC e contou com a afluência de 26 pessoas. A sessão foi

estruturada segundo uma apresentação expositiva do trabalho desenvolvido e seus resultados e posterior dinamização da discussão entre os presentes.

No que toca à organização da sessão, e concretamente para a divulgação da mesma, esta foi mais direccionada para o contexto escolar, ou seja, professores da escola. Nessa medida, esta poderia e deveria ter sido alargada aos outros núcleos de estágio e respetivos orientadores para que pudesse ter sido abrangida uma maior população-alvo. Enquanto a colocação de panfletos nas mesas da assistência contribuiu para um melhor acompanhamento da apresentação por parte dos convidados, facilitando a compreensão do tema e dos objetivos do nosso trabalho, a presença de um convidado especial que estivesse associado à temática em questão teria sido uma mais-valia que não se realizou. De uma forma global, o nível de comunicação da apresentação foi positiva, embora por vezes um pouco célere. No que diz respeito à qualidade do debate, este foi conduzido positivamente, no sentido em que se proporcionou uma participação ativa e organizada por parte de todos os convidados. Ainda, a presença do diretor da escola foi importante, havendo assim a possibilidade de verificar os resultados obtidos e retirar algumas conclusões que foram partilhadas com os presentes. No final da sessão, o feedback dos presentes foi bastante positivo.

A consecução do trabalho de investigação-ação representa uma parte com grande valor na minha formação. Pude, através das várias etapas de ação do trabalho e com o pensamento orientado pela investigação desenvolvida, adquirir conhecimento sobre algo impossível de experienciar noutro contexto académico que não o EP: a organização social da escola. Isto é, pude compreender a relevância das crenças, conhecimento, opiniões e motivos dos professores no funcionamento de uma escola. Pude compreender a magnitude com que estes aspetos se manifestam nas várias hierarquias escolares, contemplando assim exemplos do poder formal e informal numa organização escolar descritos por Hoyle (1986<sup>a</sup>: 73-76, cit in Costa, 2003). Durante este processo, constatei frequentemente a existência de diferenças entre crenças e posições de professores acerca da avaliação no ensino e aquilo que havia aprendido durante a minha formação inicial. Igualmente importante foi o facto de, com a realização deste trabalho, ter sido alertado para todo um conjunto de dinâmicas que estão ao alcance nas organizações escolares no sentido de promover a inclusão dos professores e dos diversos órgãos escolares na construção de iniciativas autónomas em prol de uma melhor oferta educativa. Dinâmicas, essas, que podem permitir aos professores desenvolver um melhor sentimento de pertença e vocação para com a sua profissão.

Tendo em conta o contexto positivo, de aceitação, com que decorreu a sessão de apresentação do trabalho, o facto de a própria identificação do problema ter nascido de uma sugestão da Comissão de Avaliação da EBSC e a crença pessoal de que a temática abordada é de extrema relevância, penso que o trabalho de investigação-ação realizado se constatou útil para a EBSC. As informações resultantes podem ser válidas para a melhoria do funcionamento da escola no que respeita às novas medidas avaliativas implementadas e, quiçá, noutras iniciativas. Deveras, e de acordo com Gonzalez (1994, cit in Costa, 2003), não obstante as escolas possuírem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão da vida da organização.

### **3.3 Área 3 – Participação na Escola**

O GEP define para esta área de formação o desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de atividade de enriquecimento curricular de carácter sistemático e a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da escola. Neste sentido, coadjuvei o professor I no Núcleo de Desporto Escolar de Corfebol (NDEC) e participei na organização do Torneio do Mata, desenvolvida pelo NEFMH, tal como na organização conjunta entre o NEFMH e NEULHT do Torneio Interno de Voleibol.

No desenvolvimento da atividade de coadjuvação do NDEC, após duas semanas perspectivadas para minha integração, passei a planear as sessões de treino de segunda-feira do núcleo de Desporto Escolar de Corfebol. Em todas as sessões procedi informalmente à discussão e avaliação dos planeamentos efetuados e correspondentes conduções, tal como das práticas demonstradas pelos alunos, com o professor I. Esta avaliação revelou-se bastante preciosa, com ganhos de natureza semelhante àqueles resultantes das conferências pós-aula (Área 1). As sessões de treino mantiveram, ao longo do 1º Período, um modelo semelhante. Estas caracterizaram-se por uma parte inicial onde os alunos, sem organização estandardizada, procediam ao aquecimento através de lançamentos livres, na passada e de fora, uma parte principal onde eram trabalhados 2 a 3 exercícios critério, normalmente de foro mais técnico-tático e evoluindo do simples para o complexo (situação formal de jogo) e uma parte final do treino onde os alunos voltavam a trabalhar os lançamentos, desta feita em exercício

critério e em forma de competição. A maioria dos alunos inscritos, com exceção daqueles que já tinham experiência na matéria de Corfebol, encontra-se num nível de prática Introdutório. Ao longo do 1º Período, a diferenciação pedagógica foi feita através de solicitação de exercícios critério distintos ou, no caso das situações de jogo, através do estabelecimento de confronto entre equipas de nível homogéneo, fazendo uso da marcação individual para adequar a complexidade de jogo estimulada a cada aluno e utilizando feedback dirigido para promover as aprendizagens mais indicadas.

Embora não conhecesse, à priori, as especificidades da matéria de Corfebol, desde o início do funcionamento do núcleo que pude coadjuvar a condução das sessões de treino devido ao paralelismo que a matéria mantém com outros JDC. Com o intuito de aprofundar o meu conhecimento da matéria e melhorar as minhas propostas ao nível dos exercícios planeados, consultei as competências definidas no PNEF para a matéria de Corfebol, compreendendo melhor a proposta educativa e critérios de êxito definidos para esta matéria, consultei o site da Federação Portuguesa de Corfebol, obtendo conhecimento relativo às invariantes e regras que ainda desconhecia, pesquisei, através da internet, sítios e artigos com propostas pedagógicas para o treino de Corfebol e visualizei dois jogos das finais do Campeonato Mundial de Corfebol de 2011, para poder compreender melhor a dinâmica do jogo. Penso que estes procedimentos foram fundamentais na validação da minha coadjuvação no Núcleo de Desporto Escolar de Corfebol, permitindo-me comparar os exercícios que vinha planeando com outros exercícios com objetivos idênticos e poder observar e intervir melhor sobre os gestos técnicos e especificidades do Corfebol na condução das sessões de treino. Apesar de no 2º Período não ter assistido à transmissão de jogos de Corfebol ou investigado mais sobre o desporto, a atividade externa desenvolvida no NDEC e, especificamente, o jogo de demonstração da modalidade feito no 1º encontro do período, permitiu-me incrementar conhecimento sobre o Corfebol. Isto no sentido em que pude aperceber-me de mais combinações ofensivas características da modalidade. Ainda assim, o facto de os alunos apenas treinarem uma vez por semana (poucos alunos têm disponibilidade para estar em ambos os horários) e ser difícil haver um amplo progresso das suas necessidades não obrigou ao aprofundamento do estudo e trabalho dedicado ao planeamento dos treinos pela minha parte. Isto é, os exercícios e propostas efetuadas pela minha parte não fugiram ao padrão daquelas feitas no 1º Período. Não obstante, este ganho de conhecimentos não foi propriamente nulo ao longo do ano letivo, dado ter sempre existido uma avaliação dos exercícios propostos com o professor I. Deste modo, pude ainda melhorar e/ou questionar os meus conhecimentos, nomeadamente em



relação à dicotomia da natureza analítica/divergente dos exercícios testados de ataque ao cesto e lançamento, tal como em relação a qual a manipulação correta das variantes de exercício no treino da ocupação de espaços e manutenção da posse de bola. Assim, embora dentro daquilo que foi descrito, julgo que o objetivo de “correlacionar as aprendizagens obtidas na Área 3 com minha formação para a Área 1” (Projeto de *DE*, p. 6), no que toca ao melhorar o meu conhecimento pedagógico e didático acerca da matéria de Corfebol, foi bem conseguido. Tal objetivo foi igualmente bem desenvolvido durante o 2º e 3º Períodos no que toca ao ato de condução das sessões de treino. Isto porque o acompanhamento das sessões me continuou a permitir melhorar a observação da prática de Corfebol dos alunos e providenciar feedback específico. Ainda assim, embora tenha experienciado todos os tipos de feedback, aqueles com que me sinto mais à vontade ainda são aqueles que visam um comportamento individual, procurando assim reter as estratégias adotadas pelo professor I quando distribui feedback acerca de comportamentos coletivos. Um aspeto que penso ter melhorado foi o de providenciar mais feedback positivo, aspeto esse que me havia sido apontado pelo professor I durante o 1º Período.

No que toca à sua atividade externa, o NDEC participou, em quatro provas inter-escolas, representando a EBSC em todas estas com três equipas – duas do escalão Infantil e uma do escalão Iniciados. O primeiro encontro inter-escolas ocorreu na EBSC no dia 24 de Novembro<sup>13</sup>. Deste modo, o nosso núcleo foi responsável pela sua organização. Das catorze equipas presentes, três eram da EBSC, competindo duas destas nos escalões de infantis e uma no de iniciados. Penso que a experiência me ajudou a preparar para a organização de uma ação de intervenção por parte do NEFMH, ao mesmo tempo que a condução de uma equipa no torneio me permitiu testar e aprofundar os meus conhecimentos acerca da matéria de Corfebol, sua observação e correspondente comunicação aos alunos. Uma vez que não existiam equipas para competir no escalão de juvenis, os alunos L e M, alunos federados em Corfebol, ajudaram na organização do evento. A L acompanhou uma das três equipas do nosso núcleo em prova, ao passo que o M arbitrou jogos. Desta forma, foram garantidas aprendizagens relacionadas com os conteúdos do Corfebol e com a formação pessoal transversal a estes alunos, apesar de não competirem no torneio em questão. As restantes provas inter-escolas decorreram na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (Linda-a-Velha), a 2 de Fevereiro, na Escola Secundária Pedro Alexandrino (Odivelas), a 2 de Março e a 4 de Maio nos Maristas de Carcavelos. Em todas as provas,

---

<sup>13</sup> Implementação de atividades extracurriculares e de complemento curricular – PE 2012-2015;

o NDEC representou a EBSC com três equipas: duas do escalão de Infantis e uma do escalão de Iniciados. Deve ser salientado que a aluna L e o aluno M coordenaram a equipa de iniciados em cada uma das provas. Na primeira prova do período existiu ainda um jogo de demonstração de Corfebol entre a Escola dos Olivais e a EBSC, desta feita com o seu formato competitivo oficial, onde puderam participar os nossos alunos dos escalões de Iniciados e Juvenis.

Dito isto, penso que o NDEC cumpriu os objetivos para si estabelecidos<sup>14</sup> pois, através da sua atividade interna e externa: “reforça o papel da escola no processo de formação desportiva das crianças e jovens; aumenta as oportunidades para a prática desportiva de qualidade” (Projeto de DE, p. 6); à partida e pelo clima positivo existente, “estimula a aquisição de estilos de vida ativos e saudáveis, fruto da vivência de práticas culturalmente significativas como são as práticas desportivas” (Projeto de DE, p. 7); dado existir a coadjuvação de um professor estagiário, “promove e apoia a formação contínua de docentes em áreas específicas, como o treino desportivo com os jovens” (Projeto de DE, p. 7), o que, como consequência, “melhora a qualidade da educação” (Projeto de DE, p. 7). No que toca ao objetivo de “aumentar o sucesso escolar” (Projeto de DE, p. 7), a sua apreciação torna-se mais complicada de fazer, visto não acompanhar todos os alunos inscritos no NDEC nas suas restantes atividades letivas. Ainda assim, e tendo em conta que o contexto idílico para que existissem ganhos consistentes seria um contexto com maior investimento horário e com um acompanhamento dos alunos ainda mais adaptado, julgo que o aluno N, do 7ºA, terá usufruído dos treinos de Corfebol para melhorar a sua movimentação e participação em relação aos princípios de jogo coletivo. Ainda, contemplando os seus elevados níveis de atividade nos treinos de DE, julgo que a sua prática de Corfebol contribuiu para a melhoria da aptidão aeróbia que registou progressivamente durante as etapas de ensino. Desenvolvendo em torno da atividade externa, julgo que o NDEC foi bem sucedido em “garantir a igualdade de oportunidades” (Projeto de DE, p. 6), ao apresentar equipas em função de todos os alunos do núcleo disponíveis – e não o contrário – e ainda permitir a participação dos seus alunos do escalão Juvenil (sem competição inter-escolas) num jogo de demonstração da modalidade de Corfebol. Ainda, o facto de tanto a L e o M terem acompanhado as equipas de Iniciados e arbitrado jogos corrobora o materializar da intenção de “Estimular a participação dos jovens na direção e gestão das atividades desportivas escolares” (Projeto de DE, p. 7). Por último, dada a afluência dos EE às provas inter-escolas e tendo em conta a competição saudável, com tempos de jogo repartidos com equidade pelos

---

<sup>14</sup>Programa de Desporto Escolar Para 2009-2013 (GCDE/DGIDC, Junho de 2009);

alunos e clima positivo a que assistiram, penso que a atividade externa do NDEC serviu ainda para “tornar visível uma imagem correta do Desporto Escolar, junto da opinião pública e dos próprios docentes, pais e encarregados de educação” (*Projeto de DE, p. 7*).

Por último, estou plenamente satisfeito com o desenvolver do último objetivo de formação projetado, que era o de funcionar harmoniosamente com o professor I dentro das atividades desenvolvidas no NDEC. Existiu um clima positivo, de confiança e construção, o que permitiu a minha ajuda ao NDEC e o desenvolver da minha formação sempre que a avaliação informal do planeamento e condução das sessões de treino foi feita.

O Torneio do Mata ocorreu a 11 de Dezembro de 2012. Constando no PADA, a sua organização foi apresentada e discutida pelo GEF, no sentido de aperfeiçoar o projeto desenvolvido. Este torneio contou com a participação de todos (8) os 5ºs anos de escolaridade da EBSC e com todos (5) os 4ºs anos do AEC. Para a sua divulgação, foram afixados cartazes na EBSC e utilizado o plasma de divulgação situado na cantina da escola. A turma de Turismo do 10ºano apoiou o nosso núcleo de estágio na organização do torneio. Para o efeito, existiu uma reunião de formação entre os estagiários e a turma. Todas as turmas que competiram contaram sempre com um guia que conduziu os alunos aos espaços para si destinados e aos campos de jogo. No caso das turmas do 4º ano, os professores titulares acompanharam igualmente as suas turmas. Já no caso das turmas de 5º ano, tal nem sempre aconteceu com os professores responsáveis pelas horas letivas de cada turma. O torneio decorreu no pavilhão da EBSC, com a marcação de três campos onde os jogos aconteceram em simultâneo e zonas de descanso para cada equipa, perto do campo onde jogariam mais jogos. Existiu, ainda, o cuidado de sortear os grupos da prova de forma a equilibrar o número de equipas de cada ano por grupo. Foram entregues diplomas de participação a cada equipa e troféus aos três primeiros classificados. A principal dificuldade sentida na organização do torneio relacionou-se com imprevistos na hora de chegada das turmas do 4ºano. Dado apenas ter havido um autocarro da Câmara de Cascais disponível para o torneio, as turmas do 1º Ciclo chegaram numa ordem priorizada pelo trajeto do autocarro e tal ordem não correspondia àquela prevista por nós. Tal implicou a mudança espontânea da sequência de jogos e utilização dos campos, no sentido de terminar a fase de grupos de cada turma de 1º Ciclo na uma hora e meia em que estas estariam na EBSC durante a manhã (as finais aconteceram já à tarde). A minha participação na organização do Torneio do Mata foi ativa ao nível do seu planeamento e operacionalização. Procurei estar disponível para todas as eventualidades e agir no sentido de aproximar os

diferentes membros da comunidade (alunos, professores, alunos ajudantes) para o evento. Julgo que o torneio representou uma atividade satisfatória para a comunidade educativa do AEC, dado ter materializado alguns princípios definidos no PE. O princípio da “Dinamização da participação e do envolvimento dos diversos elementos da comunidade educativa” (PE 2012-2015, p. 9), funcionando de acordo com o critério de “colocar à disposição da comunidade os seus recursos humanos e materiais” (PE 2012-2015, p. 9). Ainda, devido à sua natureza de jogo pré-desportivo, culturalmente ligada à faixa etária dos alunos envolvidos, foi procurado o princípio da “Promoção de Serviços Educativos” (PE 2012-2015, p. 9). Para além destes aspetos, verificou-se igualmente a “utilização de Forma Eficaz dos Tempos letivos e não letivos, ao Implementar de atividades extracurriculares e de complemento curricular” (PE 2012-2015, pp. 15 - 16). O conjugação da participação de alunos dos 4ºs anos do AEC com os 5ºs anos da EBSC promoveu o “Reforçar da articulação curricular e a coordenação pedagógica inter ciclos” (PE 2012-2015, p. 16), tendo sido desenvolvidas capacidades e competências para a transição entre o 1º e o 2º Ciclo através da planificação e desenvolvimento de atividades comuns. Por último, o Torneio do Mata possibilitou o “promover de ações internas de formação” (PE 2012-2015, p. 18), devido ao trabalho e troca de informações conjunta entre o NEFMH e os alunos da turma de turismo do 10ºano que irão auxiliar na organização do evento. Através da organização deste evento pude ganhar experiência, ao nível dos procedimentos de preparação e execução de uma atividade com moldura considerável dentro dos pressupostos e contexto escolar.

O Torneio Interno de Voleibol ocorreu a 11 e 12 de Março de 2013. Tal como o Torneio do Mata, representou uma atividade do PADA e o seu projeto foi apresentado e discutido em reunião do GEF. A organização deste torneio contemplou o trabalho cooperativo entre o NEFMH e o NEULHT e com o apoio da turma de Desporto do 10º ano. De forma a tornar viável a operacionalização do torneio para todos os anos de escolaridade, foram criados torneios independentes para os 5º e 6º anos, 7º e 8º anos, 9º e 10º anos e 11º e 12º anos, separados pelas manhãs e tardes dos dias referidos. O planeamento, recursos utilizados, formação desenvolvida em reunião com a turma de Desporto e, naturalmente, os acontecimentos imprevistos foram mais extensos e complexos em comparação com o Torneio do Mata, visto o Torneio Interno de Voleibol ter movido uma população muito mais numerosa. O evento decorreu no pavilhão da EBSC, tendo sido montado o máximo número de campos possível em conformidade com o número de equipas inscritas a cada torneio e número de jogadores em jogo. Julgo que o torneio teve um balanço positivo, no sentido em que foram concretizados objetivos

importantes do PE<sup>15</sup>, perante um cenário de alunos bastante motivados para a prática, com assistência regular nas bancadas e sem grandes desvios dos quadros e horários competitivos delineados. O atraso mais significativo sentiu-se no torneio do 2º Ciclo, torneio com mais alunos inscritos, com menos maturidade e autonomia. Geraram-se algumas dificuldades na admissão das equipas no pavilhão, o que motivou tal atraso. Ainda, ocorreram roubos de bens privados nos balneários do pavilhão durante o torneio. Deve ser salientado que, no entanto, a organização tinha tomado providências neste sentido, alertando os alunos para não deixarem valores no balneário e possibilitando às equipas a solicitação de um saco de valores. Tal como no Torneio do Mata, no Torneio Interno de Voleibol procurei ser ativo no processo de tomada de decisões inerente à criação e estruturação do evento e no processo de operacionalização deste. Mais uma vez, tive disponível e ativo na execução de diversas funções, procurando integrar o trabalho desenvolvido pelos alunos ajudantes e cativar a comunidade para a vivência do torneio. A organização de ambos os eventos descritos permitiu-me ganhar conhecimento que apenas empiricamente é adquirido. Porque é através da concretização dos planeamentos executados para estes torneios que nos podemos aperceber de mais variáveis a contemplar em organizações vindouras.

### **3.4 Área 4 – Relação com a Comunidade**

O GEP – 2012/2013 – define como ações obrigatórias para a Área de Relação com a Comunidade (Área 4) o acompanhamento da Direção de Turma (DT), no meu caso, do 7ºA e a elaboração do Estudo de Turma<sup>16</sup>.

As atividades desenvolvidas no âmbito do acompanhamento de DT podem ser subdivididas entre *intervenção Escola-Escola* e *intervenção Escola-Família*. Dentro das atividades relacionadas com a primeira intervenção, estive sempre presente com a professora O durante o horário para a direção de turma do 7ºA. Neste horário foram preparadas as reuniões e atas respetivas do Conselho de Turma (CT). Relativamente à preparação das atas, esta envolveu a estruturação das ordens de trabalho e preenchimento antecipado de informações independentes aos acontecimentos das reuniões, tal como sugestões por parte da DT para algumas das ordens de trabalho, para posterior retificação/aprovação do CT. Foi igualmente neste horário que, através do programa Prodesis (programa informático para apoio à DT), ajudei a professora O a marcar os vários tipos de faltas dos alunos assinaladas no livro de ponto, somar as faltas

---

<sup>15</sup>Idênticos àqueles apresentados para o Torneio do Mata;

<sup>16</sup>Caracterização de turma, p. 15;

de cada aluno no sentido de averiguar a existência de algum caso que necessitasse de comunicação ao EE e lançar as classificações dos alunos. Foram mais as situações em que as atividades deste horário se estenderam pelo horário de receção aos EE por não existir nenhum atendimento a fazer, que o oposto. Nos casos em que o horário de DT foi inteiramente ocupado por atendimento a EE, as tarefas a desenvolver foram adiadas para outro horário onde tanto a professora O como eu estivéssemos vagos (em caso de proximidade de reuniões a preparar) ou para o mesmo intervalo de tempo na semana seguinte. Para além das atividades correspondentes ao horário de DT, a *intervenção Escola-Escola* contempla as reuniões de DT e as reuniões de CT.

Com exceção da primeira reunião (10 de Setembro de 2012), à qual não compareci por motivos desportivos, estive presente em todas as reuniões de DT, presididas pela professora P. Nestas reuniões, apenas testemunhei o decorrido, sem proceder a nenhuma intervenção. Pude compreender a sua natureza, percebendo o tipo de apoio que existe aos DT. Isto porque as ordens de trabalho destas reuniões consistiram na revisão das diferentes responsabilidades dos DT e satisfação de dúvidas (em antecipação às reuniões de CT e EE). Apesar de todas as obrigações dos DT estarem bem definidas e acompanhadas, pude a partir destas reuniões compreender que nem todo o trabalho é consensual e facilmente dominado por parte dos professores. Digo-o pois, por exemplo, na reunião de 5 de março algumas das dúvidas dos DT geraram troca de opiniões, existindo discussão no sentido de serem alcançados entendimentos em relação a certos assuntos, como em qual situação um aluno é, ou não, considerado em risco de mau aproveitamento que justifique o acionar de mecanismos de apoio.

Não estive igualmente presente na primeira reunião de CT, a 11 de Setembro de 2012, por motivos desportivos. Nessa reunião, a turma foi caracterizada geralmente com base em dados anteriores, foram definidas estratégias como a planta da sala e eleito o DT substituto. Estive presente em todas as restantes reuniões do CT. Desta forma, a primeira reunião de CT em que estive presente foi a primeira reunião intercalar deste conselho. Nesta reunião também estiveram presentes os representantes dos EE e a delegada de turma, P. (Posteriormente, seria feita na turma do 7ºA uma re-eleição dos delegados de turma, dado a aluna P não ter querido exercer o cargo, tendo sido eleitos novos delegado e subdelegado). Foi salientada a opinião geral dos professores de que a turma tinha boas capacidades de trabalho, embora existisse por vezes demasiada agitação para que tal capacidade fosse potenciada. Foram igualmente ouvidas algumas preocupações por parte dos pais, maioritariamente relacionadas com as condições

existentes na escola para as refeições dos alunos. Nesta reunião pude intervir de forma mais ativa, ao apresentar o Estudo de Turma (atividade prevista na Área 4 do GEP) ao CT. A caracterização geral da turma, deduzida a partir de inquéritos baseados nos inquéritos iniciais distribuídos pela DT à turma, foi apresentada perante a totalidade do CT. Já a caracterização especificada em torno do contexto relacional da turma, obtida através de realização de teste sociométrico, foi apresentada após os representantes dos EE e a delegada de turma se retirarem. Foi ainda elaborado o Plano Anual de Atividades da Turma e, por último, abordado o caso do único aluno com necessidades educativas especiais da turma, o D, e aprovadas as propostas de adaptação curricular e de tutoria. A segunda reunião intercalar do CT, prevista para o 2º Período, não aconteceu por decisão da professora O, uma vez que não existiam aspetos com maior relevância a tratar. As restantes reuniões do CT em que estive presente foram de avaliação, nos dias 19 de Dezembro e 18 de Março. Nestas reuniões, apenas presenciadas pelos professores do 7ºA, as avaliações dos alunos foram revistas, sendo confirmadas ou procedendo-se às últimas alterações. Foi ainda apreciado o aproveitamento global da turma, o comportamento e assiduidade e os casos de alunos com mais de três classificações negativas. Foram igualmente realizadas a avaliação das medidas dos Programas Educativos Individuais e, quando necessário, atualizações ao Plano Anual de Atividades da Turma. Na última reunião de avaliação foi proposto o fim do regime de tutoria gozado pelo D, devido ao excessivo número de vezes a que o aluno faltou. No último ponto de trabalho destas reuniões - “outros assuntos” – foram balanceadas as atividades das várias disciplinas nas quais os alunos do 7ºA participaram.

O outro contexto de intervenção das atividades de acompanhamento de DT é o *Escola-Família*<sup>17</sup>. Esta intervenção compreende as reuniões com os EE e horário de atendimento aos EE.

Até à data, estive presente em todas as reuniões com os EE. A reunião de apresentação e receção aos pais ocorreu a 12 de Setembro, tendo sido o “meu primeiro momento no Estágio Pedagógico”. Nesta reunião foram divulgados os contactos da escola, da DT e o horário de atendimento aos pais, tal como algumas questões relacionadas com o funcionamento da escola, como por exemplo a marcação de senhas de almoço. O diretor da escola apresentou as medidas de avaliação instauradas no ano transato e a criação de grupos de nível às disciplinas de Inglês, Matemática e Língua

---

<sup>17</sup>Aumentar o nível de envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente dos Pais e EE, na vida escolar e na corresponsabilização pelo sucesso das aprendizagens (PE 2012-2015, pág. 20);

Portuguesa. Foram ainda distribuídos os cartões de aluno. Esta foi a primeira experiência de contacto com a comunidade que tive, neste caso com os EE, tendo havido alguns pais a procurar-me no final da reunião para expressar preocupações ou dúvidas relacionadas com a disciplina de EF. A segunda reunião com os EE aconteceu a 11 de Outubro, tendo consistido a ordem de trabalhos na revisão das informações distribuídas na reunião de receção aos pais, com satisfação das dúvidas apresentadas pelos EE, e na eleição dos representantes dos EE (já mencionados). A reunião com os EE a 10 de Janeiro de 2013 revelou-se mais complicada. Isto porque, posteriormente à entrega dos registos de avaliação do 1º Período e elucidação de que algumas das faltas injustificadas que surpreendiam os EE eram de material ou atraso, se iniciou uma discussão acesa entre os EE acerca da validade do sistema de avaliação instituído na escola. Esta discussão gerou-se inicialmente a partir de dúvidas colocadas por uma EE à DT acerca dos instrumentos e critérios de avaliação, nomeadamente, quais os critérios e ponderações exercidos. Foram ainda discutidas questões relacionadas com o funcionamento da turma, como a distribuição dos alunos pelas mesas da sala de aula e das mesas em si.

Estive presente em todos os atendimentos feitos aos EE, intervindo com providencia de informações quando solicitado ou oportuno. Em nenhum caso um EE recorreu ao horário de atendimento por convocatória, tendo acontecido sempre a iniciativa própria de sua parte. Considero os atendimentos feitos como experiências bastante enriquecedoras, no sentido em que me permitiram aprofundar os meus conhecimentos sobre diversos aspetos da vida dos meus alunos, algo que me possibilitou e possibilita ser mais compreensivo nas apreciações e relações estabelecidas nas minhas aulas, tal como adquirir mesmo conhecimentos que me ajudaram na formulação de estratégias, como a formação de grupos.

Através das atividades descritas de acompanhamento da professora O nas suas funções de DT do 7ºA, desde ao horário de DT até à presença nas diversas reuniões de EE, CT e de DT, penso estar a desenvolver satisfatoriamente o objetivo pré-delineado de obter conhecimento e domínio do trabalho de um DT. O facto de ser apenas professor estagiário, sem um horário completo e lidação frequentemente direta com os outros professores, faz com que não seja propriamente natural o descobrir dos obstáculos e dificuldades acrescidas de ser DT. Ainda assim, penso que nem sempre é fácil lidar com a situação de os EE solicitarem informações à DT que são inteiramente respeitantes a um professor de outra disciplina ou que pura e simplesmente não são da responsabilidade do DT. Por outro lado, penso que existe uma grande vantagem em desempenhar o papel de DT, que é a de estar num patamar diferente dos restantes



professores, um patamar de informação mais aprofundada em relação aos alunos da turma em questão. Este aspeto encontrou-se intimamente relacionado com um dos objetivos estabelecidos para a formação desenvolvida através do acompanhamento da professora O, que era o de enriquecer a minha oferta pedagógica para a turma do 7ºA enquanto docente. De natureza idêntica foi o objetivo de representar uma ajuda válida nas atividades e funções acompanhadas, objetivo esse que considero também ter sido cumprido.

## **4 Articulação entre as Áreas de Intervenção do Estágio Pedagógico**

Embora estruturadas em quatro diferentes áreas de intervenção, as atividades e competências definidas no GEP para cada uma delas compõem o mesmo fim formativo: A docência de EF nos Ensinos Básico e Secundário. Desta forma, é natural (e desejável) que os processos de formação desenvolvidos nas quatro áreas do EP se articulem e até comutem. Procurarei, neste capítulo, salientar algumas das principais interações e contributos estabelecidos na formação das 4 áreas de intervenção do EP.

A contribuição da área 4 para a área 1 deve ser salientada em primeiro lugar, no sentido em que a sua natureza é de extrema importância para a adequação qualitativa da EF<sup>18</sup> aí ambicionada. Isto é, as atividades desenvolvidas na área 4, como a execução do Estudo de Turma e o Horário de DT, ajudaram na prestação de informações relativas aos alunos que permitiram um planeamento, organização e condução do processo de ensino aprendizagem da turma do 7ºA mais consciente. Permitiram-me obter conhecimentos que, embora exteriores à aula de EF, me ajudaram em estratégias como a formação de grupos ou relação aluno-professor. Deve ser ainda salientado que o Horário de DT, em conjunto com as reuniões de EE, é um instrumento preciosíssimo na inclusão dos EE no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos<sup>19</sup>, o que ajuda na efetivação das aprendizagens.

Outra área que apresentou uma relação íntima com a área 1 foi a área 3. Graças às atividades nela desenvolvidas, pude adquirir conhecimento relativo à matéria de Corfebol. Matéria, essa, que não constava no PPA para o 7º ano e que portanto, doutra forma, não teria constado na minha formação no EP para uma situação de docência futura. A atividade interna desenvolvida no NDEC acabou por constituir uma extensão de grande parte das competências referenciadas na área 1, na medida em que implicou processos de planeamento, organização e condução de sessões de treino. Desta forma, pude projetar e por em prática adaptações didáticas a alunos cujas aprendizagens fui responsável por acompanhar e regular. Principalmente ao nível da organização das sessões de treino e providenciar de feedback, a atividade interna no NDEC contribuiu para a minha oferta pedagógica à turma do 7ºA. Contribuição incrementada por ter tido alunos (7) da minha turma no NDEC. Assim, tive a possibilidade de desenvolver uma melhor relação professor-aluno com eles, ao mesmo tempo que pude acompanhar de

---

<sup>18</sup>Área 1, p.17 – princípio orientador do PNEF (ME, 2001).

<sup>19</sup>Aumentar o nível de envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente dos Pais e EE, na vida escolar e na corresponsabilização pelo sucesso das aprendizagens – Objetivo Operacional (PE 2012-2015, pág. 20);

forma mais completa aprendizagens suas com transfer para as matérias lecionadas à turma do 7ºA.

Ainda dentro da área 3, julgo pertinente mencionar a influência positiva que a atividade externa do NDEC teve ao nível da organização de eventos desta área. Ou seja, a organização do primeiro encontro inter-escolas de DE de Corfebol permitiu-me adquirir experiência importante para as organizações do Torneio do Mata e Torneio Interno de Voleibol. Exemplificando, foi nesse encontro que aprendi a manusear o marcador do pavilhão. A organização destes eventos acabou por possuir ainda outra contribuição bastante importante. Incrementou o meu sentimento de inclusão e participação no GEF, na medida em que estas atividades foram apresentadas e balanceadas nas reuniões deste grupo disciplinar (área 1).

Embora não tivesse consequências tão práticas como algumas das já mencionadas, o trabalho de investigação-ação produzido no âmbito da área 2 acabou por ser especialmente formativo num aspeto: fez-me compreender de forma mais consciente e crítica o papel, responsabilidades e possibilidades de atuação dos diversos órgãos escolares. Em particular, pude contemplar de forma mais crítica as reuniões do GEF e do Departamento de Expressões. Através da inclusão no meio escolar que o trabalho de investigação-ação propulsionou, a área 2 juntou-se em especial à área 4 (reuniões EE, DT, CT) no conhecer da sociedade que se pode desenvolver na comunidade escolar.

## 5 Conclusão

Os alunos orientam-se fundamentalmente para a tarefa e não para o ego nas suas aulas de EF. Tal significa que a motivação dos alunos é mais influenciada por premissas ligadas à sua auto-superação, ao seu aperfeiçoamento, do que à superação dos outros. Desta forma, os objetivos ligados à tarefa proposta e sua percepção por parte dos alunos encontram-se intimamente relacionados com o esforço prestado. Os objetivos são a dimensão crucial que influencia a forma de agir das pessoas, assim como as suas respostas cognitivas e afetivas em contextos de realização, ou seja, este constructo motivacional é determinante ao nível das variações no investimento e envolvimento em atividades de realização. Cada indivíduo percebe que predomina uma estrutura de objetivo, a qual se crê corresponder ao objetivo das pessoas significativas desse meio social. Na realidade, as pessoas significativas num determinado meio, ao estabelecerem um clima motivacional através das instruções, *feedbacks*, recompensas e expectativas explícitas que fornecem, expõem desse modo as suas concepções de habilidade e consequentes objetivos preferidos, os quais poderão ser percebidos pelos indivíduos. Ainda, é importante considerar que o aumento da satisfação na realização de uma atividade contribui para que os indivíduos se orientem com mais intensidade nesse sentido, além de aí persistirem durante mais tempo (Vidal, 2001).

Os aspetos apresentados ilustram as minhas prioridades ao longo da minha formação no EP. Isto é, garantir propostas válidas e diferenciativas aos meus alunos, acompanhando tal solicitação de mecanismos que a tornassem efetiva, como a inclusão dos alunos na compreensão dos objetivos e metas (realistas) a alcançar através da instrução e feedback pedagógico de qualidade. Procurei assim culminar durante o ano letivo uma das mais importantes realizações da EF: motivar os alunos para as práticas e aprendizagens que disponho nas aulas, motivando-os intrinsecamente à utilização saudável e feliz da sua motricidade em algum momento futuro da sua vida.

Ao longo do ano letivo, procedi à melhoria da minha capacidade docente, adquirindo conhecimento específico da EF que, sendo científico e regulamentado por documentos como o PNEF (ME, 2001), só pode realmente ser transformado numa competência quando vivido numa escola. Posso, apenas hoje, afirmar que possuo conhecimento acerca das finalidades, matérias, critérios de sucesso e situações de prática para os potenciar presentes na EF. Posso, também apenas hoje, afirmar que procedi à aquisição de conhecimentos e estratégias para organizar, coordenar e acompanhar a sua adaptação aos alunos, no sentido de potenciar o acontecimento da aprendizagem. E é assim, hoje, que chego à conclusão que todas as competências

adquiridas nunca cessaram nem cessarão no tempo. Encontram-se e encontrar-se-ão sempre em evolução, pois existem em adaptação a algo que é sempre diferente, único e mutável, o aluno.

Neste sentido, é agora importante compreender quais são os aspetos que, findado o EP, são prioritários na minha formação. Não estando diretamente mencionada nas competências do GEP, a organização pessoal surge como competência que todas elas influencia. Assim, penso que poderei tornar a minha oferta docente mais efetiva caso consiga desenvolver uma organização pessoal mais assertiva, premeditada e planeada. Conseguir distribuir e aplicar melhor o meu tempo de trabalho para consequentemente conseguir distribuir atenção a todos os aspetos que gosto de considerar no processo de ensino-aprendizagem e que, infelizmente, nem sempre consegui considerar ao longo do EP. Posto isto, julgo que tendo consolidado um pensamento refletido sobre as várias dimensões de intervenção do professor e estratégias de ensino no que toca ao planeamento, é-me agora urgente consolidar a lidação com estes aspetos ao nível da condução. Quero com isto dizer que me falta assegurar a resposta pedagógica adequada perante uma mudança de contexto não prevista em planeamento. Diria que mais ao nível organizativo do que ao nível de conteúdos. Embora tenha sido uma das minhas intenções mais expressas ao longo do EP, penso ainda ser necessário ampliar e aprofundar a minha oferta de estratégias no sentido de incluir e mover os alunos para as suas aprendizagens. Isto é, ser criativo e adaptado no processo de estabelecer objetivos intermédios que motivem os alunos para a aprendizagem, sem me conformar com a individualização de propostas e informação de critérios e níveis de apreciação correspondentes. Por último, apesar de ter conseguido concretizar prioridades de observação/acompanhamento em alguns momentos e desenvolvido uma avaliação formativa positiva dos alunos, creio que ainda não sou regularmente équo na observação/acompanhamento destes. Ou seja, findado o ano, tenho a ideia de que acompanhei menos regularmente alguns dos meus alunos. Alunos que “davam menos nas vistas” pela sua presença mais discreta nas aulas. Preciso de ser mais consciente (ou preparado) no ultrapassar desta situação e observar/acompanhar coerentemente os alunos, independentemente das suas características.

Acredito que todo o Ser Humano tem direito a acreditar na Humanidade. Acredito que todo o Ser Humano deve ter presente, a qualquer momento, a possibilidade de se celebrar a si e ao próximo, concretizando momentos de construção individual e conjunta. Concretizando-se um mundo mais harmonioso, mais capacitado, mais feliz e realizado. Esta é a convicção que me move a querer ser professor de EF, pois considero que esta é

uma plataforma privilegiada para o cultivo da mente, do corpo e da emocionalidade. O EP consistiu no mais precioso capítulo da minha formação académica, ao me demonstrar que tal é realmente possível e que acarreta todo um processo constante e difícil de dedicação profissional e pessoal. Graças ao EP, a minha ação é hoje mais dotada do processo racional de identificação de variáveis, objetivos, escolha de métodos, apreciação reflexiva de acontecimentos e procura de nova construção. Graças ao EP, conheci formas de amplificação e intervenção das minhas intenções em torno da docência fora da EF, dentro do meio escolar. É com felicidade, humildade e orgulho que concluo que o EP corroborou e realizou o meu sonho de ser professor de EF.

## 6 Bibliografia

- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: LivrosHorizonte.
- Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia na Escola. In Nóvoa, A. (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise*. (pp. 122-140). Publicações Dom Quixote, Lda.
- Cortesão, L. (1998). *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto*. Consultado no sítio <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53941> em 02/05/2012.
- Costa, J. (2003). A Escola Como Arena Política. In J. Costa (Ed.), *Imagens Organizacionais da Escola* (pp. 73-87). Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2003). A Escola Como Cultura. In J. Costa (Ed.), *Imagens Organizacionais da Escola* (pp. 109-138). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2), 21-50.
- Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guia de Estágio 2011/2012 do Mestrado no Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. (2011); Faculdade de Motricidade Humana. Não Publicado.
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º Ciclo*. Editorial do Ministério da Educação. Mem Martins.
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física: 3º ciclo, reajustamento*. DGIDC. Lisboa.
- Ministério da Educação. (s.d). *Metas de Aprendizagem de Educação Física: Documento de apoio à organização curricular e programas de Educação Física*. DGIDC. Lisboa.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosado, A. (2009). *Pedagogia do Desporto*, Edições FMH, Serviço de Edições, Cruz Quebrada.

- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, David Rodrigues (org.), "*Investigação em Educação Inclusiva*", vol. 2. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, p. 93-119.
- Vidal, S. (2001). *Objectivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto.



## **7 Anexos**

Em formato digital (CD)

### **7.1 Índice de Anexos**

1. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2012-2015).
2. Perfil do Aluno em Educação Física (2012-2013).
3. Plano Anual de Turma.
4. Exemplo de Balanço de Unidade de Ensino.
5. Exemplo de Ficha de Observação.
6. Exemplo de Ficha de Autoavaliação.
7. Plano da 6ª Unidade de Ensino.
8. Ficha de Tarefa para Trabalho Individualizado de Aptidão Física.
9. Exemplo de Documento de Apoio à Disciplina (Área dos Conhecimentos).
10. Trabalho de Investigação-Ação “Medidas Avaliativas – Qual o Clima de Trabalho Resultante?”.